POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

VIIe Congrès Mondial de la Ligue.

R. Vauquelin. — *Orientation et Sélection dans l'Université moderne.*

E. Debray. — *Idées simples sur l'enseignement des enfants arriérés.*

F. Dubois. — *La Belgique au tournant.*

Coqblin. — *Quelques réflexions sur un essai d'application de la méthode Decroly dans une école rurale de garçons.*

Coopération Intellectuelle. — *Plan de travail* 1935.

Complément au Catalogue de la Bibliothèque de prêts.

Nouvelles diverses.

Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. JANVIER 1936 N° 114

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) .....Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 114 Janvier 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

VIIe Congrès Mondial

de la

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Cheltenham 31 Juillet - 14 Août 1936

I

NOUVELLES DU CONGRÈS

Nous sommes en mesure de donner dès aujourd'hui quelques précisions concernant les conditions matérielles offertes aux congressistes (voyage et séjour).

Nous rappelons que les droits d'inscription demeurent fixés à 1 livre sterling (soit, au cours actuel, 75 francs environ) pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse romande, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie. Et à 2 l. 2 : 0, pour tous les autres pays.

Le prix des inscriptions devra être adressé à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Education Nouvelle, Mme J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris Ve, par virement postal (Cc. postal n° 697-92), mandat-poste ou chèque en banque.

Voyage. — Pour le voyage sur le territoire français, les Grands Réseaux accordent une réduction de 40 % nette d'impôts sur le prix du billet simple. Les billets spéciaux de Congrès seront valables du 28 juillet au 17 août, avec faculté de modifier l'itinéraire du retour suivant la convenance de chacun. Ces billets sont individuels : aucune condition de groupement n'est imposée. Ils sont délivrés à partir de n'importe quel point de la France pour n'importe quel port d'embarquement vers l'Angleterre.

Logement. — Il est prévu 5 catégories de prix :

1) Hôtels de 1re classe : Pension complète, par semaine, de £. 4,18,0 à £. 5,12,0.
2) Hôtels et pensions de famille : Pension complète, par semaine, de £. 3,10,0 à £. 4,11,0.
3) Maisons universitaires : Pension complète, par semaine, £. 3,10,0.
4) Chez des particuliers, ne recevant que des Messieurs (50 places). Chambre et premier déjeuner, repas à l'Université féminine, £. 3,10,0.
5) En pension de famille ou chez des particuliers : Pension complète, par semaine, £. de 2,9,0 à 3,3,0.

Tous ces prix subissent une majoration de 10 % pour le service.

Un terrain de camping pourra être offert si un nombre suffisant de demandes sont présentées et si les campeurs éventuels apportent leur matériel.

II

PROGRAMME PROVISOIRE

Sujet : *EDUCATION ET LIBERTÉ*

Discussions sur les bases d'une société libre

CONFÉRENCES PRINCIPALES

L'organisation du Congrès présentera quelques aspects nouveaux. Les conférences de sections sont supprimées ; quant aux conférences principales, il n'y en aura qu'une par séance. Ces conférences seront suivies de discussions qui auront lieu le lendemain, sous forme de synthèses auxquelles des éducateurs de divers pays apporteront leur contribution.

Si les congressistes le désirent, ils pourront poursuivre ces discussions en groupes d'études, dont chacun aura son président.

Parmi les orateurs annoncés, citons :

Sir Percy Nunn (University of London) :
21 ans de travail.

Professeur Pierre Bovet (Université de Genève) :
L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération ?

M. Frederick Clarke (Institute of Education, London) :
Démocratie et autorité.

Professeur Paul Langevin (Collège de France) :
Contre l'égoïsme et le conformisme par l'Education.

Mr. Eduard Lindeman (New-York City, U. S. A.) :
Economie politique et liberté.

Professeur Jean Piaget (Bureau International d'Education) :
La formation de la personnalité autonome.

Mrs Beatrice Ensor (Angleterre) ;
*Prof. Albert Einstein ;
*Dr de vos malan ;
Mr Amu (Afrique).
Senor Nieto Caballero (Colombie) ;
*Dr C.-P. Chang (Chine) :
*Sir S. Radhakrishnan (Inde).

Quelques personnalités qui contribueront aux synthèses :

Lord Allen of Hurtwood (Angleterre) ; Mr Willard Beatty (U.S.A.) ; Dr William Boyd (Ecosse) ; Dr Adolphe Ferrière (Suisse) ; Dr Paul Geheeb (Suisse) ; Dr George H. Green (Wales) ; Mr A.-J. Lynch (Angleterre) ; Miss Helen Parkhurst* (U.S.A.) ; Prof. Henri Piéron (France) ; Dr Elisabeth Rotten (Suisse) ; Dr Harold Rugg (U. S. A.) ; Dr Carson Ryan (U. S. A.) ; Sir Michael Sadler (England) ; Dr Friedrich Schneider* (Allemagne) ; Prof. R.-H. Tawney (Angleterre) ; Dr Robert Ulich (U. S. A.) ; Dr Henri Wallon* (France) ; Dr Carleton Washburne (U. S. A.) ; Dr Edna White (U. S. A.) ; Rektor L. Zilliacus (Finlande).

COMMISSIONS

Les Commissions de la Ligue se réuniront au cours du Congrès :

a) *Préparation des maîtres.*
Avec le concours de :
Prof. W. McClelland (Ecosse) ; Dr Ruth McMurry (U.S.A.) ; Dr W. Schohaus (Suisse); M. Maurice Weber (France) ; Dr W. Boyd (Ecosse) ; Dr H. Rugg (U. S. A.).

b) *Examens.*
Présidents :
Dr Carson Ryan (U. S. A.) ; Rektor Zilliacus (Finlande).

c) *Psychologie de l'éducation.*
Avec le concours de :
Dr Charlotte Buhler (Autriche) ; Dr R.-B. Cattell (Angleterre) ; Dr Pryns Hopkins (Angleterre) ; Mrs Susan Isaacs (Angleterre) ; Dr Lois Meek (U. S. A.), Dr Emmanuel Miller (Angleterre) ; Dr Margaret Lowenfeld (Angleterre) ; Prof. Henri Piéron (France) ; Dr Henri Wallon (France).

d) *La question des « public Schools » en Angleterre.*

COURS

On prévoit l'organisation suivante :

1° *Réforme des programmes :*

U. S. A. : Dr Harold Rugg ;
Angleterre : M. F. C. Happold.

2° *Méthodes nouvelles :*

Decroly : Mlle Hamaide (Belgique) ; *Werkplaatz :* Mr Kees Bocke (Hollande).

3° *Travail individuel. — Méthode des Projets.*

Degrés : *Maternel :* Miss Boyce (Angleterre) ;
Primaire : Mrs Harold Rugg (U.S.A.) ;
Post-primaire : Dr T. Wright (Ecosse).

4° *Les Arts :*

Création artistique : Mlle Ginette Martenot (France) ;
Arts graphiques : Mr A. Lismer (Canada) ;
Rythmique et danse : Miss Rosenstrauch (Angleterre).

5° *Psychologie de l'Education :*

Le développement de l'enfant : Dr Charlotte Buhler (Autriche) ;
Dr Lois Meek (U. S. A.).
L'Education sexuelle : Mrs Sidonie Gruenberg (U. S. A.) ;
Dr Oswald Schwarz (Autriche).

6° *Réorganisation de l'enseignement en Angleterre :*

Mr A.-J. Lynch et d'autres conférenciers.

7° *La vie des écoles nouvelles :* (Avec projections).

8° *L'opinion africaine sur l'éducation des indigènes.*

EXPOSITION

Scolaire Internationale d'Arts et Métiers.

DISTRACTIONS

Cheltenham est le centre de tourisme d'une des régions les plus charmantes de l'Angleterre. Située à proximité des villes de Gloucester, Stratford sur Avon, Malvern, Oxford, et au pied des collines des Cotswold, sa physionomie est des plus caractéristiques. Les excursions, nombreuses et variées, sont peu coûteuses ; les congressistes auront toutes facilités pour visiter les ravissants paysages, les abbayes et les cathédrales des environs.

Deux excursions d'une journée entière ont été prévues :

1° Visite des châteaux de Warwick et de Kenilworth ou d'Oxford et de son Collège.

2° La vallée de la Wye, l'Abbaye de Tintern, le château de Chepstow, ou Bath, Wells et Glastonbury.

Deux excursions théâtrales ont été organisées spécialement pour les congressistes :

L'une a pour but Stratfort sur Avon et se terminera au « Nouveau Théâtre » par la représentation d'une pièce de Shakespeare.

L'autre, Tewkesbury, Worcester et Malvern et se terminera par un festival au Théâtre de Malvern.

Le prix de ces excursions est modique, il s'élève, tous frais compris, à 37 francs environ.

De nombreuses séances de gymnastique, danse, musique, radio, cinéma, etc..., viendront égayer le Congrès.

Les congresistes auront l'occasion d'assister à la « Semaine d'Opéra » qui se tiendra pendant la durée du Congrès, au petit Opéra de Cheltenham. On y donnera notamment : « Dido and Aeneas » de Purcell ; et peut-être « Masque en Dioclesion » de Purcell. Les rôles principaux seront tenus par des artistes professionnels, les chœurs seront formés de groupes d'étudiants appartenant à des écoles anglaises. On jouera aussi quatre « Opéras intimes » souvent représentés dans les écoles anglaises : « Bastien et Bastienne » de Mozart ; la « Cantate du Café » de Bach ; « Thomas and Sally » d'Arne et « La Sewa Padrona » de Pergolesi.

CONDITIONS

Droits d'inscription :

a) Le prix de l'inscription est de : 1 li vre sterling, soit actuellement 75 francs français pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse romande, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie.

b) 2 livres;2;o pour tous les autres pays.

N.-B. — Les inscriptions devront être adressées par virements postaux, chèques ou mandats à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Education Nouvelle, Mme J. Hauser, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris Ve. C. Ch. Postaux, 697-92 Paris.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR sont maintenant introduits à l'école comme dans la famille, et des milliers d'enfants suivent avec un intérêt passionné la collection.

NOUVEAUTÉS D'ÉTRENNES 1936

Le Royaume des Abeilles (6 à 12 ans)	4 francs
Conte de la Marguerite (5 à 12 ans)	4 francs
Froux de lièvre (5 à 13 ans)	6 francs
Plouf, canard sauvage (5 à 13 ans)	6 francs
Le Tapis Volant (6 à 12 ans)	10 francs
Circulez ! (8 à 14 ans)	12 francs
Théâtre d'Ombres (8 à 14 ans)	13 francs
Faites votre marché (4 à 10 ans)	10 francs
6 Métiers (7 à 14 ans)	10 francs
Cocorico (2 a 6 ans)	8 fr. 50
Lanterne Magique (7 à 14 ans)	6 francs
Au pays de Mille et Une Nuits (7 à 14 ans)	6 francs
Fables de la Fontaine en images lumineuses (7 à 14 ans)	6 francs
Des fruits (6 à 12 ans)	4 francs
Des légumes (6 à 12 ans)	4 francs
Des oiseaux (6 à 12 ans)	4 francs
Des poissons (6 à 12 ans)	4 francs

Demandez le catalogue illustré de la collection du PÈRE CASTOR ; il vous sera adressé gratuitement.

Orientation et sélection dans l'Université moderne

Certains esprits chagrins trouveront l'époque mal choisie pour placer au premier plan des préoccupations sociales les problèmes éducatifs dont la solution conduit à l'individualisation de l'enseignement. Beaucoup prétendent que tout ce qui touche au respect des aptitudes fonctionnelles individuelles aboutit à la spécialisation ou, si l'on préfère, à une division du travail social poussée à l'extrême. Avec la « crise », ajoute-t-on, il devient de plus en plus nécessaire d'être apte à tout faire ; actuellement, ce sont surtout les spécialistes qui chôment parce qu'ils ne peuvent se plier aux nouvelles conditions de l'organisation sociale. La société exige que l'individu s'adapte à elle ; elle ne peut s'adapter aux individus. C'est là la condamnation de tout enseignement à tendance individualiste.

Nous croyons que l'argument est spécieux. Dans un livre récent, outre un certain nombre de conclusions que seul l'avenir peut infirmer ou confirmer, nous espérons avoir apporté la démonstration de quelques vérités psycho-pédagogiques essentielles.

Après de nombreuses expériences portant sur l'existence, le développement, la transformation, la création ou la suppression par l'éducation des aptitudes et inaptitudes fonctionnelles, attachées à l'individu, à la race, au sexe, à la famille, nous avons pu aboutir à des constatations dont nous résumerons brièvement les principales :

1° Les individus diffèrent entre eux par les aptitudes fonctionnelles (degré de chaque aptitude-courbe du développement de chaque fonction) et par le groupement de ces aptitudes.

2° Les fonctions se développent et se transforment par évolution naturelle avec l'âge. L'exercice avec ses circonstances (durée, conditions psychologiques, conditions physiologiques, etc., en un mot, les méthodes pédagogiques) influent considérablement sur ce développement (2). M. Leterrier, dans son article « L'Education est-elle utile ? » du *Journal des Instituteurs et des Institutrices* (19 janvier 1935), nous accuse de conclure à l'inutilité de l'éducation : il ne doit pas avoir lu attentivement ce passage.

3° Mais si l'éducation est donnée en commun, les différences individuelles, loin de diminuer comme cela aurait lieu si la « nurture » était plus puissante que la « nature », subsistent ou, le plus souvent, s'accentuent. Il en est de même pour les différences sexuelles (vraies) et raciales. Si nous examinons maintenant les ressemblances familiales, et plus particulièrement celles des jumeaux univitellins, nous constatons que l'éducation en commun — poussée ici beaucoup plus loin qu'il n'est habituel — n'entre que pour une infime proportion dans la similitude étrange des aptitudes et capacités des membres d'une même famille ou des couples gémellaires. D'autre part, des éducations très différentes données aux membres d'une même famille ou à deux jumeaux n'apportent pas une diminution vraiment sensible des ressemblances constatées normalement.

Pour résumer nous pouvons dire : l'éducation aide et hâte le développement des fonctions mentales et supplée partiellement à certaines déficiences naturelles ; mais elle n'est pas capable de transformer profondément les aptitudes, de les créer ou de les annihiler. Toute éducation doit tenir compte de l'existence d'aptitudes fonctionnelles dans chaque individu et, au risque d'être frappée de nullité, s'appuyer sur celles-ci. L'école sur mesure est, sinon une réalisation actuellement possible, tout au moins l'idéal vers lequel nous devons tendre. Immédiatement réalisables sont, par contre, la confection, dans des laboratoires, de fiches psychologiques concernant chaque élève, le groupement des enfants selon leurs aptitudes à partir d'un certain niveau et l'orientation éducative et professionnelle des jeunes gens.

Et maintenant nous pouvons répondre à ceux qui craignent que l'individualisation de l'enseignement ne soit néfaste à la fois pour l'individu mal adapté à la société et pour la société dont l'évolution constante exigerait des hommes bons à tout faire.

1° Tout être qui, grâce à une éducation adaptée à ses aptitudes, pourra atteindre son plein développement mental, s'adaptera toujours à la société telle qu'elle existe et lui rendra plus de services que s'il était incomplètement et mal développé à la suite de la méconnaissance de ses possibilités.

2° Tout essai de standardisation de l'individu échouera piteusement, car tout ensei-

(1) Vauquelin. Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation. — Alcan, 1933.

(2) Vauquelin. Les aptitudes fonctionnelles et l'édution. — Alcan, pp. 81-82.

gnement qui va à l'encontre des aptitudes fonctionnelles est frappé d'avance de nullité. L'école sur mesure, le respect des aptitudes sont donc les meilleurs moyens de tenir compte à la fois des intérêts de la société et de ceux de l'individu.

Les vœux qui succèdent aux conclusions précédemment citées pourront paraître bien modestes à ceux qui jugent à sa valeur l'importance de la connaissance des aptitudes pour tout éducateur. On nous fera certainement remarquer d'ailleurs que nous ne pouvons que mêler notre faible appel au chœur puissant des voix plus autorisées que la nôtre qui, pour des raisons parfois différentes, réclament les mêmes réformes. Nous n'ignorons pas que les recherches Binet-Simon n'ont pas eu lieu en vain. Une offensive de grande envergure en faveur de l'individualisation de l'enseignement, partie de la France a atteint de nombreux pays : il suffit de citer les travaux de la société française de pédagogie, ceux des Compagnons de l'Université, de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, de l'école de Decroly, les efforts de l'Université de Harward, etc... pour montrer l'importance de ce mouvement. Des recherches individuelles comme celles de Thorndike, de Wallon, de Piaget, de Ferrière, de Claparède (nous en passons et des meilleurs) ont mis la psychologie différentielle et l'Ecole sur mesure à l'ordre du jour, suivant en cela la tendance au traitement individuel des maladies et à l'individualisation des peines en justice. Mais il y a mieux : ces campagnes individuelles ou de groupements pédagogiques semblent porter leurs fruits. La pédagogie officielle elle-même a reconnu l'existence des aptitudes et l'importance de leur connaissance pour l'éducateur. Nous avons cité ailleurs (1) le passage des programmes de 1921 relatifs aux écoles primaires et qui reconnaît, et utilise, des différences sexuelles quant à l'aptitude à la lecture. Les classes d'anormaux prennent un développement nouveau. M. Herriot a inauguré en mars 1935, rue d'Alésia, un dispensaire pour enfants nerveux où le pédagogue sera doublé d'un psychiâtre.

Les instructions ministérielles prévoient, depuis la réorganisation de l'enseignement à 4 degrés, un examen psycho-pédagogique au seuil du 2e degré puis du 3e degré, avec orientation vers les branches d'activité correspondant aux aptitudes fonctionnelles des enfants. Les maîtres des candidats doivent porter des appréciations concernant l'intelligence générale et les aptitudes fonctionnelles, jugements inscrits au dossier. Les examens des Bourses eux-mêmes doivent être, d'après ces mêmes instructions ministérielles, beaucoup plus des épreuves d'intelligence que des épreuves de culture. Mais l'orientation et la sélection peuvent être insuffisantes à l'entrée de chacun des degrés ; le développement mental des enfants peut varier ou s'arrêter ; des aptitudes peuvent se révéler dans le cours de ce développement ; les instructions ministérielles ont prévu ces erreurs de diagnostic ou ces variations et ont institué les « ponts » qui permettent aux enfants de passer d'un ordre d'enseignement dans un autre.

Enfin, à leur sortie de l'école primaire, les enfants sont l'objet, de la part de leurs maîtres, d'appréciations portant sur les aptitudes et l'intelligence générale. Les offices d'orientation professionnelle, dans les grandes villes, font remplir par les instituteurs des questionnaires qui doivent permettre de diriger le jeune homme vers le métier qui lui convient.

Les desiderata exprimés à la fin de notre ouvrage « Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation » et que nous reprenons aujourd'hui seraient donc à peu près sans portée puisque satisfaction est obtenue dès maintenant ou sera obtenue prochainement ?

Oui, si nous nous en tenons à la lettre des textes officiels. Non, si nous passons à l'application et à la façon dont ces réformes passent dans les mœurs. Que voyons-nous en effet dans la réalité ? Quelque chose de beaucoup moins brillant. En fait les 4 degrés d'enseignement, quels qu'aient été les efforts de liaison et de coordination, continuent à vivre côte à côte en s'ignorant. Chaque enseignement, chaque établissement cherchent à vivre d'une vie propre comme s'ils se suffisaient à eux-mêmes. A l'époque même que nous vivons, où il y a pléthore d'écoliers, chaque école, avec la complicité du ministère ou des services compétents, soigne son recrutement en nombre et en qualité (mais qu'est la qualité pour certains chefs d'établissement ?) et les procédés commerciaux envahissent l'Université.

Des affiches prometteuses doivent attirer les candidats par le grand nombre de voies et débouchés qu'elles offrent à l'enfant.

Les écoles professionnelles, les écoles de métiers inondent les cours supérieurs des écoles primaires de circulaires vantant la beauté de telle ou telle carrière. Les procédés de l'enseignement privé sont utilisés : tel cours complémentaire commercial à recrutement maigre fait remettre aux élèves des autres écoles, individuellement, des prospectus rappelant les résultats déjà obtenus : tant de brevets commerciaux, tant d'élèves

(1) Vauquelin. Op. cit., page 132.

placés, etc... afin d'obtenir un nombre de candidats honorable. On songe malgré soi à ces écoles par correspondance qui promettent des résultats et places magnifiques à ceux qui consentiront seulement à payer les cours. Mais malheureusement, sur aucune de ces affiches, sur aucun de ces placards de publicité, il n'est question des aptitudes de l'enfant, ou d'une façon si vague que toutes les interprétations sont permises. On fait miroiter un métier aux yeux des parents, mais ils ne savent pas quelles aptitudes y sont nécessaires ni si leur enfant est capable de le bien remplir ; les diplômes qui sont obtenus normalement après un certain nombre d'années de la pratique de disciplines déterminées vont précipiter vers une école des quantités de malheureux candidats n'ayant aucune des qualités requises pour assimiler la nourriture trop forte qui leur sera servie.

Tous les ans nous pratiquons une petite enquête discrète auprès des enfants nouvellement arrivés au cours complémentaire pour savoir quels motifs les ont amenés à se présenter au concours d'entrée de l'école. Voici dans leur ordre et importance quelques-uns des motifs évoqués tous les ans :

1° Les maîtres des classes d'origine les ont présentés au concours pour obtenir des résultats (palmarès des prix, popularité dans le quartier auprès des parents, effet auprès de l'Inspecteur) (1).

La bête à concours continue à exister. Assistez à une distribution de prix et vous entendrez le nom de certains élèves reçus à la fois dans une école primaire supérieure, dans un cours complémentaire, dans une ou même deux écoles professionnelles, au concours des Bourses, etc... C'est pour de telles raisons que l'on a placé le même jour le concours d'entrée de toutes les écoles primaires supérieures de la Seine (2), et à une date commune également celui des trois catégories de cours complémentaires (général, commercial et industriel). Sur 200 ou 250 candidats se présentant annuellement à notre cours complémentaire, 50 au moins sont reçus aux écoles primaires supérieures, le savent et veulent en suivre les cours ; une trentaine sont reçus aux écoles primaires supérieures mais veulent venir au cours complémentaire. Nous tenons à faire remarquer que nous ne tenons pas pour responsables nos collègues, trop souvent victimes d'un état de choses auquel ils ne peuvent rien : un instituteur de cours supérieur qui ne soignerait pas son palmarès risquerait souvent d'être abandonné par son directeur ou par l'administration et verrait bientôt sa classe désertée.

2° La famille décide de présenter l'enfant à une école déterminée. Dans ce cas les motifs le plus souvent évoqués sont les suivants :

a) L'enfant passera un an (ou deux, ou trois selon l'âge auquel on a décidé de le faire travailler) dans une école après son certificat d'études ; ainsi il ne sera pas à la rue et « il apprendra toujours quelque chose », et chacun sait que « l'instruction cela ne nuit jamais dans la vie ».

b) L'enfant est « intelligent » et il faut le « pousser ». C'est tout, aucune autre vue d'avenir.

c) Il faut acquérir de l'instruction pour éviter l'usine, cette bête noire des parents. Dans ce cas le si vague « travail de bureau » est souvent l'idéal de la famille ou de l'enfant.

d) L'école est très proche de la maison familiale. L'argument porte surtout chez les filles ; mais nous connaissons plusieurs cas très précis où la proximité d'une école a décidé du sort d'un garçon. Bien que reçu dans les premiers à Lavoisier, B... fut élève de cours complémentaire avec des aptitudes intellectuelles (mathématiques en particulier) remarquables, parce que la maman voulait conserver son poussin le plus longtemps possible. L... fut, sans aptitudes spéciales, élève médiocre de l'école Estienne parce qu'il demeurait près de la place d'Italie, et T... fut un élève déplorable de l'école d'horlogerie de la rue Manin parce que ses parents étaient allés demeurer près des Buttes Chaumont.

e) La réputation de l'école, la réputation d'un maître comptent pour beaucoup dans la décision des parents. Nous n'en citerons qu'un exemple. A la suite de plaintes des écoles primaires supérieures souffrant d'une crise de recrutement pendant les années creuses 1928 à 1930, le Directeur-adjoint de l'Enseignement de la Seine, M. Boucher, vint faire une enquête dans nos cours complémentaires pour connaître la cause de l'engouement de certains élèves pour notre enseignement. Dans une même classe, il obtint de trois élèves reçus dans les écoles primaires supérieures mais venus à notre cours, une réponse absolument identique : « Mes parents ont voulu que je vienne ici parce qu'on

(1) A ce sujet on nous assure que le nombre des Inspecteurs attachant une grande importance à de tels résultats décroît chaque jour. Nous voulons en être certain.

(2) Au moins deux de ces Ecoles primaires supérieures tournent la difficulté en organisant un autre concours beaucoup plus facile pour le recrutement des pensionnaires et demi-pensionnaires payants.

travaille mieux qu'à l'école primaire supérieure. » Il est inutile d'ajouter que nous ne prenons pas à notre compte cette affirmation ; mais elle est symptômatique d'un des états d'esprit qui président à la destinée de nos élèves.

f) On vient dans nos classes beaucoup pour obtenir le brevet élémentaire ou le brevet d'enseignement primaire supérieur. On ne saurait s'imaginer à quel point cet humble bout de papier exerce d'attraction sur les familles. « Pourvu qu'il sorte avec son brevet », nous répète-t-on à tout instant, « c'est tout ce que je demande. » Aux yeux des parents, c'est un véritable « Sésame » qui doit ouvrir toutes les portes. Il ne faut pas pousser plus loin. Comment utilisera-t-on ce brevet magique ? C'est une question qui ne se pose même pas.

g) L'idée de préparer l'enfant dans nos classes à une profession déterminée est extrêmement rare. Si nous nous reportons à nos statistiques portant sur 10 ans, 12 % des élèves entrent dans nos cours complémentaires ayant fait choix d'une profession. Sur ce nombre, 7 % exerceront la profession choisie par la famille, un peu plus de 3 % une profession en rapport avec des goûts existants et peut-être des aptitudes, un peu plus de 1 % une profession ayant un rap port vague avec des aptitudes entrevues par la famille, l'entourage ou le maître. La règle presque absolue est la suivante : on ignore tout des véritables aptitudes de l'enfant au moment où on lui choisit la profession qu'il doit exercer ou les écoles dont on veut lui faire suivre les cours. Quand on croit s'appuyer sur les aptitudes de l'enfant on s'appuie sur ses goûts. Quand les aptitudes sont à peu près connues, on agit exactement comme si on ne les connaissait pas. Il est inutile de rappeler les rêves fous des parents qui n'ont aucune notion de ce qu'est leur enfant. P..., qui « devait entrer à Polytechnique», F..., qui « devait entrer à Navale » ne furent jamais capables de résoudre une équation du 1er degré. M..., qui devait passer son brevet supérieur, puis son baccalauréat, était un retardé mental qui, à 15 ans, avait l'intelligence d'un enfant de 10 ans. V..., futur chimiste, était d'une maladresse musculaire telle que son passage à l'atelier équivalait à un désastre (1).

Nous n'abuserons pas d'un argument trop facile en faveur de notre thèse : c'est celui de l'affection ou de la désaffection des jeunes gens pour certaines professions. Des vocations se sont révélées depuis quelque temps de façon foudroyante pour l'enseignement, l'octroi, les postes, le service géographique de l'armée etc... Le pourcentage de candidats à l'Ecole Normale de notre cours complémentaire a quadruplé depuis 3 ans. On objectera la crise qui fait se précipiter sur les professions dites stables. En fait l'argument est insuffisant car en pleine période de « prospérité », il y eut comme actuellement de véritables modes quant au choix des professions et nous ne pouvons croire à des fluctuations saisonnières des aptitudes de nos élèves.

Nous venons de voir que la reconnaissance des aptitudes individuelles et leur respect sont loin d'avoir pénétré dans les mœurs des usagers des écoles, et des maîtres. Reste la barrière dressée officiellement par les examens et concours. A tout seigneur tout honneur : commençons par le dernier né, le concours des Bourses nationales, qui a reçu les soins tout particuliers de l'élément novateur du ministère. Reconnaissons loyalement qu'il est devenu bien plus une épreuve d'intelligence qu'une épreuve de savoir, tout en déplorant le caractère de devinette de certains problèmes. Mais il n'est qu'une épreuve d'intelligence générale, très insuffisante pour décider si un élève doit être dirigé avec fruit vers tel ou tel ordre d'enseignement. En particulier des fonctions aussi importantes que la mémoire (et ses différentes formes) et l'attention restent en dehors de toute appréciation. (Les épreuves orales restent en effet presque exclusivement des exercices de jugement). Subsistent, il est vrai, les appréciations des maîtres dans le dossier. Admettons que le désir d'obtenir des résultats n'influe en rien sur la rédaction des notices individuelles des élèves. Claparède a montré à plusieurs reprises l'impossibilité presque absolue pour le praticien d'être un bon théoricien ; d'excellents maîtres sont de piètres psychologues d'observation ; enfin les procédés de laboratoire ou même les tests scolaires permettant de déterminer et de mesurer les aptitudes des élèves ne sont pas le plus souvent à la portée de maîtres qu'il n'est même pas souhaitable de voir se transformer en psychologues expérimentaux. Dès lors, nous ne surprendrons personne en disant que ces fiches de renseignements remplies par les anciens maîtres de l'élève sont loin de donner ce que l'on attendait d'elles. Enfin une dernière garantie de sélection et d'orientation est fournie depuis quelque temps par un organisme qui fonctionne dans les lycées. Pour l'entrée en sixième, un cer-

(1) Nous ne pouvons avoir d'exemples aussi précis pour les enseignements technique, primaire supérieur, secondaire et supérieur, mais les renseignements donnés par des professeurs des divers ordres d'enseignement corroborent nos propres observations.

tain nombre d'instituteurs et de professeurs de l'enseignement secondaire se réunissent sous la direction de l'inspecteur primaire et du proviseur du lycée et examinent sur pièces les titres des candidats. Nous connaissons la valeur des pièces ; sans toucher en quoi que ce soit à la compétence des membres de ce petit aréopage, il est permis d'affirmer que cette nouvelle garantie est illusoire.

Nous pourrions enfin parler de l'orientation et des ponts prévus en quatrième ou même en deuxième ; mais nous aurons à évoquer plus loin cette question à propos de l'ensemble de l'organisation de l'enseignement.

Si dès maintenant la sélection et l'orientation nous paraissent être plus théoriques que pratiques au seuil de l'enseignement secondaire, que sera-ce si nous nous approchons de l'enseignement primaire supérieur. Considérons le concours d'entrée des écoles primaires supérieures : épreuves classiques de dictée, de rédaction, de calcul, de dessin. Epreuves de culture avant tout, un peu d'intelligence peut-être, mais en tout cas pas épreuves d'aptitudes. On sait que dans les écoles primaires supérieures, après une première année d'enseignement général, les jeunes gens sont dirigés sur différentes sections : enseignement général, commercial, industriel, arts et métiers, etc... Mais ce qu'on sait mal sans doute, c'est que, dans certaines écoles (1), le choix est laissé aux élèves dans l'ordre de classement, sans tenir compte des aptitudes réelles qui se sont déclarées et pour lesquelles du reste manquent en général les éléments d'appréciation.

Les écoles purement professionnelles qui enseignent plusieurs métiers emploient le procédé même que nous venons de citer pour diriger leurs élèves dans les différentes voies qui s'ouvrent à eux. Nous devons à la vérité de dire que leur concours d'entrée est, parfois, dans une certaine mesure, un examen d'aptitudes.

Les Cours complémentaires d'enseignement primaire supérieur, nous l'avons déjà dit, se divisent en cours d'enseignement général, d'enseignement professionnel et d'enseignement commercial. Le concours d'entrée est unique : aucune épreuve d'aptitude ne permet de diriger les élèves vers un cours complémentaire plutôt que vers un autre ; cette distribution est donc faite au hasard des idées des parents ou des places disponibles.

Enfin parmi beaucoup d'autres examens et concours choisissons le concours d'entrée à l'Ecole Normale. On sait que depuis plusieurs années les épreuves de ce concours sont communes avec celles du Brevet élémentaire. Or, malgré son titre de brevet de capacité d'enseignement, le Brevet élémentaire n'est rien autre chose qu'une épreuve de culture. Est-ce suffisant pour choisir en toute connaissance de cause les meilleurs élèves maîtres ? Nous ne le croyons pas : il paraîtrait sans doute un peu puéril de rappeler que culture et aptitude à enseigner sont deux choses très différentes. Cependant il semble qu'on ait oublié cette vérité première en instituant le concours d'entrée à l'Ecole Normale. Certes le métier s'apprend (C'est la raison d'être des Ecoles Normales), mais en partie seulement. On ne peut nier qu'un certain nombre de dons innés soient indispensables pour faire un bon instituteur, et aucune culture ne suppléera à leur absence. Nous connaissons tous d'anciens élèves d'Ecole Normale, cultivés et intelligents, qui sont de piètres éducateurs. On nous objectera là encore les dossiers remplis par les professeurs et directeurs d'écoles. Nous avons déjà dit le danger de ces sortes d'appréciations : complaisance, désir d'obtenir des résultats et, plus que tout, ignorance (le contraire est impossible) des véritables aptitudes de l'élève ; autant de motifs qui ôtent une grande partie de la confiance qu'on peut peut accorder à de tels jugements.

Avant d'en terminer avec une telle étude de la réalité, nous voudrions dire un mot des « ponts ». Ils sont d'une intention très heureuse et doivent en principe corriger les erreurs de diagnostic qui ont précédé la spécialisation et l'orientation ainsi que les changements qui peuvent se produire dans le cours du développement mental des jeunes gens. Le malheur est que, dans la pratique, chacun des ordres d'enseignement conserve farouchement son indépendance. Nous ne citerons que deux expériences très souvent répétées et caractéristiques. Il arrive que d'excellents élèves de première année de cours complémentaire veuillent passer dans une deuxième année d'école primaire supérieure. Les résultats sont presque toujours décevants. L'inverse est tout aussi vrai : les élèves d'écoles primaires supérieures de province venant habiter Paris et ne trouvant pas de place dans les écoles primaires supérieures parisiennes fréquentent nos cours complémentaires, ils sont totalement dépaysés et font de médiocres élèves. (Nous évitons systématiquement de parler des élèves provenant des E. P. S. de Paris, car il s'agit presque toujours de mauvais élèves.) D'autre part, le concours des Bourses permet le passage des élèves du primaire dans le secondaire et vice-versa. C'est ainsi que le con-

(1) Dans d'autres écoles, ce sont les parents qui passent outre aux suggestions éclairées du Directeur et des Professeurs.

cours de 3e série (section secondaire) permet à des élèves de première année d'école primaire supérieure ou de cours complémentaire d'entrer en quatrième de lycée. Le cas s'est produit plusieurs fois à notre connaissance et a donné des résultats décevants avec des élèves cependant très bien doués. Nous devons signaler qu'au contraire de bons élèves de 3e année de cours complémentaire font souvent d'excellents élèves de 2e et même de 1re au lycée (section scientifique), malgré la deuxième langue non apprise au cours complémentaire. Enfin, si nous en croyons un grand nombre de professeurs de lycée, l'orientation en quatrième sert beaucoup plus à désencombrer les sections trop chargées au profit de sections insuffisamment fournies, qu'il ne permet aux élèves de se diriger vers la voie qui leur convient.

Les conséquences d'un tel état de choses sont fâcheuses pour les individus comme pour la société. Ce sont d'abord des valeurs mal utilisées comme ce C... qui, nettement destiné aux études supérieures, lesquelles le tentaient, tiraillé entre deux influences familiales différentes, perdit son temps pendant trois années de cours complémentaire, passa brillamment les bourses de 5e série à 14 ans, suivit le cours de seconde du lycée Henri IV pendant 4 mois et se classa dans les premiers, revint au cours complémentaire pour passer à 15 ans 1/2 le brevet élémentaire, le brevet d'enseignement primaire supérieur et le concours d'entrée à l'Ecole Normale d'Auteuil où il fut reçu dans un rang excellent sans jamais avoir fourni un effort sérieux. Doué pour faire un brillant élève des enseignements secondaire et supérieur vers lesquels l'appelaient ses goûts, il fut instituteur parce que ses parents l'avaient décidé.

C'est B..., fils d'un industriel en travaux photographiques : premier sans effort au cours complémentaire où il passe une année, il se maintient premier avec beaucoup de difficulté à l'école Estienne où il fait les 4 ans réglementaires dans la section de photogravure, car ses aptitudes manuelles et au dessin quoique réelles, sont cependant très inférieures aux aptitudes intellectuelles. A 15 ans 1/2, seul, sans préparation, il subit pour le plaisir, les épreuves du brevet élémentaire et du brevet d'enseignement primaire supérieur et est reçu très brillamment. Ses aptitudes lui permettaient d'atteindre à la plus haute culture scientifique. Les parents avaient décidé qu'il ferait un photograveur pour apporter sa collaboration à la maison paternelle.

Ce sont ensuite des fourvoyés, avec tous les cas de ces élèves, attirés par le secondaire et qui lâchent, épuisés, en cours d'études. C'est le cas de ces jeunes gens qui, ayant suivi sans résultats appréciables les classes du cours complémentaire commercial, reviennent chez nous et doivent recommencer en première année d'enseignement général. C'est celui de ces élèves dirigés sur un cours d'enseignement professionnel dont un manque d'habileté manuelle trop grave les exclut. Hélas ! il faudrait des pages pour citer les noms de toutes les victimes d'une mauvaise orientation que nous avons pu connaître dans notre modeste sphère.

Ce sont également — et c'est plus dangereux peut-être pour eux — ceux qui ont des aptitudes très médiocres, mais suffisantes avec un gros travail, pour se maintenir dans un cours, ceux que nous appellerons les encombrants qui restent 4 ou 5 ans pour faire le travail normal de 3 ans, pour qui on recommence les explications toujours deux ou trois fois, qui arrivent à décrocher leur cher brevet au 3e ou 4e essai et qui, fiers de ce titre si chèrement gagné, partiront à la conquête du monde qui les écartera froissés et meurtris. Ceux-là grossissent les rangs des classiques « ratés » dont le nombre, hélas ! s'accroit tous les jours.

Signalons encore l'armée sans cesse grandissante de nos jours des déficients mentaux, des instables qui, malgré le barrage des examens, arrivent à envahir nos cours et pour lesquels les classes spéciales d'arriérés ou d'anormaux seraient tout indiquées. Nous pouvons citer telle classe de 1re année de cours complémentaire dans laquelle sur 37 élèves, 15 au moins sont intellectuellement insuffisants, 6 sont des paresseux physiologiques, 3 des *minus habentes*, 2 des agités presque dangereux. Et nous pouvons assurer que le concours d'entrée est extrêmement sérieux ! Vanité des examens classiques ! Pour terminer, citons l'exemple d'un certain M... qui, il y a 4 ans, nous vint de l'école départementale d'Ivry. Comment avait-il pu franchir la barrière de l'examen d'entrée ? Ce fut toujours un étonnement pour nous. Il avait un caractère agréable, était très affectueux ; mais il ne put jamais faire une dictée de certificat avec moins de trente fautes, ou effectuer une multiplication sans erreur ; écrivait comme un chat, ne pouvait exprimer deux idées cohérentes à la suite, transformait en une minute une page blanche en quelque chose d'innommable et était d'une maladresse manuelle catastrophique. (Séquelle de méningite, paraît-il.) Il resta chez nous 18 mois : nous le gardions par pitié pour sa mère, veuve de guerre qui s'entêtait à lui faire passer le « brevet supérieur » ! Nous sommes persuadés que M... à

16 ans, était plus faible après ces 18 mois qu'au moment de son entrée (14 ans 1/2). Il nous quitta pour devenir apprenti charcutier, resta 3 mois, essaya encore deux ou trois métiers, puis partit en province. Le malheureux n'était sans doute pas inutilisable, pour la société, mais à condition d'entrer dans un de ces instituts d'anormaux qui font des merveilles... mais la mère se refusa toujours à voir l'état réel de son fils.

Nous ne voudrions pas reprendre ici les conclusions de notre livre « Les aptitudes fonctionnelles et l'Education ». Cependant il nous est impossible de ne pas insister de nouveau sur les services que rendrait un office d'orientation non seulement professionnelle, mais scolaire, qui, doté d'un laboratoire de psychologie, établirait scientifiquement les aptitudes de chacun des élèves, renseignerait les parents sur les possibilités de leurs enfants, fournirait des fiches pour les examens et concours, donnerait des renseignements aux maîtres, et permettrait peut-être un début de réalisation de l'école sur mesure.

Cependant nous devons reconnaître que, à l'époque actuelle, la réforme n'est pas facilement applicable. Des détails matériels qu'on sait difficilement résoudre en France retarderaient même, avec la bonne volonté de tous, la transformation nécessaire : ouverture de crédits, organisation des laboratoires, recrutement d'un personnel de psycho-pédagogues (médecins pour la plupart), résistance du grand public et, hélas, de beaucoup d'éducateurs, etc...

Mais dans l'état actuel des choses, n'est-il pas possible de réaliser des changements dans l'organisation pédagogique, changements qui auraient des conséquences fort importantes ? Nous croyons que très souvent dans les grandes villes des réformes non onéreuses pourraient avoir lieu sans difficulté surtout dans les enseignements des second et troisième degrés (1). Nous ne voulons pas allonger davantage cet article déjà trop important. Mais dans une prochaine étude nous ferons voir sur des exemples vivants (notre cours complémentaire, écoles primaires supérieures, lycées) comment, sans décrets, sans intervention officielle, des groupements judicieux d'élèves pourraient être réalisés qui permettraient un début d'école sur mesure. Une double condition s'impose : une meilleure connaissance par les professeurs de la psycho-pédagogie et de procédés de mesure des aptitudes, un ensemble de recherches systématiques sur la psychologie pré et post-pubérienne, auquel nous nous efforcerons d'apporter par la suite notre modeste contribution par un essai sur la psychologie différentielle des garçons de douze à dix-sept ans.

Nous pensons en effet que, sans fracas, sans discussions et sans discours, sainement, l'Université française peut espérer sortir des ornières où la retiennent encore un peu de nonchalance, beaucoup de routine, et de nombreuses mauvaises volontés qui lui sont, presque toujours, extérieures, par un vigoureux effort de sa part et sans trop compter sur une réglementation par décrets et circulaires, remplie de bonnes intentions, mais qui reste, quant à l'esprit, beaucoup trop souvent sans effet utile.

R. VAUQUELIN.

(1) Nous comptons apporter quelques suggestions à ce sujet dans un prochain article.

Idées simples sur l'enseignement des enfants arriérés

(RAPPORT présenté au CONGRÈS de la LIGUE de l'ENSEIGNEMENT (BRUXELLES 1935) par E. DEBRAY)

Directeur honoraire d'Ecole publique d'Enfants anormaux, Directeur général du Comité Français d'Education et d'Assistance de l'Enfance Déficiente

Les petits déficients, qu'ils soient apathiques ou instables, sont avant tout des malades de l'attention. Or, cette faculté est indispensable pour permettre à l'être humain de s'instruire et d'agir utilement ; le premier objectif à envisager consiste donc à éveiller cette faculté, à la développer et à la stabiliser. On y parvient par des exercices progressifs mettant les enfants en état réel d'activité et en provoquant d'une manière attrayante leur imagination.

Cette période, dite d'initiation, consacrée

principalement au développement des facultés, est de la plus grande importance, car elle facilite les progrès futurs de celui qui en a profité. Au début, les exercices ont pour effet de faire sortir l'enfant de son apathie ou de réfréner son agitation intellectuelle, en un mot de parvenir à fixer son regard mental sur ce qui l'entoure pendant des durées croissantes. Ceux qui nous ont procuré les résultats les plus rapides et les plus complets sont les suivants :

1° Pour les enfants les plus engourdis ou les plus agités, se rapprochant de l'idiotie ou de l'imbécillité légères : Application du Système de Seguin repris par Bourneville à Bicêtre et qui, éveillant les désirs des enfants, les incite à agir pour les satisfaire.

2° Les enfants qui nous sont confiés sont généralement supérieurs à ce stade végétatif. On débute alors par l'imitation simple et immédiate de mouvements accomplis par le professeur. Très visibles au début, ils deviennent de moins en moins perceptibles.

3° Exercices collectifs d'Eurythmie pédagogique, comportant des mouvements et des marches à vitesses variées ou interrompus, réglés auditivement par des coups frappés ou des airs de musique.

4° Développement du sens musculaire, au moyen d'actes volontaires de durée assez grande (marcher sur des raies, des marques, à travers des groupes d'objets sans les renverser) ; exercices d'adresse et d'équilibre (boules, passe-boules) ; postures ; escalade de marches, de planches inclinées ; concours de traction à la corde ; courses de vitesse, etc...

Ces trois dernières séries d'exercices, en développant l'attention du déficient l'amènent à s'intéresser à ce qui est extérieur à lui-même, mais il n'est pas encore capable de s'instruire car ses moyens d'acquisition intellectuelle, ses sens, sont défectueux. Il y a donc lieu de les affiner pédagogiquement en même temps que par des traitements médicaux, les médecins psychiâtres ou neurologues améliorant le système nerveux. Il est clair que, par un entraînement systématique bien compris, les sens s'affinent considérablement, et c'est pourquoi la culture sensorielle doit tenir une très large place dans les classes de perfectionnement.

Bien certainement, vous connaissez les multiples exercices préconisés par les Frères de la Charité dans leur ouvrage : « l'Education sensorielle chez les enfants anormaux », de même que ceux de M. et Mme Pernet, de Paris, qui ont fait l'objet d'une thèse de M. le Docteur Heuyer ; donc, sans m'étendre sur ce sujet très vaste, je rappellerai seulement qu'ils fournissent des résultats merveilleux et qu'ils constituent des occasions excellentes et concrètes d'enrichir le vocabulaire des enfants qui les pratiquent. Grâce à eux, l'arriéré s'habitue à percevoir intuitivement et à apprécier la valeur de ce qu'il ressent ; il acquiert ainsi une expérience rudimentaire de la vie. Mais ce résultat serait insuffisant s'il n'extériorisait pas ses pensées. Il faut en outre que son maître vérifie la justesse de ses appréciations, et au besoin, qu'il les rectifie. Un nouveau terrain de culture doit donc être défriché, et cela aussitôt que possible, celui de l'*expression*.

Tous les moyens doivent être mis en œuvre pour l'améliorer : geste, dessin, écriture, parole. Bien que le langage verbal doive être l'objet de soins particuliers, il cèdera souvent la place au dessin rapide et schématique et plus tard à l'écriture, puis d'autres fois il s'associera en second à ces deux moyens graphiques d'expression. Il est incontestable que la manifestation graphique de la pensée, connue sous le nom de Procédé de Lamartinière, constitue pour les classes spéciales un instrument de travail de la plus grande valeur, car bien employé il détermine au maximum une activité joyeuse collective et individuelle qui fait défaut quand les réponses verbales fournies par un élève enlèvent à ses compagnons l'occasion d'exprimer leur pensée.

Pour le Geste, son emploi par la Phonominie aidera puissamment et plus que par tout autre moyen, à soutenir la mémoire défaillante et à faire facilement l'apprentissage de la lecture, du chant et du calcul.

Relativement à la parole, un principe de la plus grande importance devrait toujours rester présent à la pensée de l'éducateur : c'est qu'au début de l'existence les mots (noms, verbes, etc...) n'ont de sens pour celui qui les articule que si leur signification réelle s'associe intimement au souvenir des choses ou des faits dont ils sont les symboles. Il est donc désirable qu'au cours de tout exercice sensoriel la sensation *précède* l'acquisition des termes ignorés jusque là par les arriérés.

Tous les exercices auxquels j'ai fait allusion jusqu'ici sont, bien entendu, abordés et associés à mesure que les capacités physiques et mentales des élèves s'avèrent être suffisantes, et c'est pourquoi l'apprentissage de la lecture, du calcul, de l'écriture, doivent être entrepris au cours de la période d'initiation aussitôt que cela devient réellement possible.

Lorsque les facultés de l'arriéré sont un peu développées et qu'il possède quelques connaissances (déchiffrage, calcul, compré-

hension des termes les plus simples permettant l'emploi des nombres), il est temps de lui faire aborder la deuxième période de son instruction, celle qu'on peut appeler stade élémentaire ou d'instruction primaire. Elle a beaucoup d'analogies avec les classes des écoles nouvelles où les enfants sont instruits par la pratique des méthodes actives.

A cet égard, les règles que nous avons observées avec plein succès sont les suivantes :

1° Défense à l'élève de s'ennuyer en classe, et pour cela :

2° Maintenir en éveil son attention en suscitant sa curiosité et en le faisant agir et observer ;

3° Eviter une dispersion de son attention sur des sujets multipliés, et cela en basant l'enseignement journalier sur des centres d'intérêt s'enchaînant d'après les règles si judicieuses formulées par le Docteur Decroly. Ils détermineront des exercices pratiques d'application à l'occasion des autres techniques scolaires, parmi lesquelles le Travail manuel doit occuper une place prépondérante. En France, les arrêtés ministériels relatifs à l'enseignement spécial spécifient que la moitié de la journée doit être consacrée à cette sorte d'occupation.

Vers l'âge de 13 ans, en moyenne, l'arriéré éduqué comme je l'ai dit, possède généralement un bagage rudimentaire de connaissances indispensables. Le temps est venu de lui faire apprendre un métier à sa portée, qui lui permettra de gagner sa vie. Cet apprentissage se fera de préférence dans les écoles de perfectionnement pourvues d'atelier ou tout au moins chez des patrons surveillés par un comité de patronage — s'il en existe un dans la région.

L'apprenti arriéré entre donc dans une sixième période de scolarité, celle de l'enseignement professionnel. Il est désirable qu'il n'oublie pas ce qu'il a appris. Quelques heures consacrées chaque jour à son instruction permettront d'obtenir ce résultat et même de le rendre plus complet si l'on tient compte de la transformation intellectuelle que subit l'être humain arrivant à l'adolescence.

Le caractère à donner aux exercices doit se modifier, car bien que les capacités d'instruction de l'arriéré soient restées celles d'un bébé, ses appétits sont très souvent ceux de sujets normaux ayant le même âge biologique que lui. Dans ces conditions, les occupations enfantines, la pratique des jeux éducatifs susceptibles jusque-là de l'intéresser, lui semblent puérils et ennuyeux ; il aspire donc à se livrer, comme les gens intelligents qui l'entourent, à des occupations dont il reconnaisse l'utilité, c'est-à-dire qui lui procurent satisfaction personnellement au point de vue profit et indépendance.

Au cours de cette période, le maître continuera à orienter son enseignement en pratiquant encore le système des centres d'intérêt, mais il le mettra en rapport direct avec le métier appris par l'élève et avec les connaissances usuelles pratiques indispensables qui n'ont pas encore pu être assimilées.

Je m'arrête. — Voici donc quelques principes directeurs qu'une expérience prolongée m'a prouvé être particulièrement précieux pour ramener vers une existence normale les déficients mentaux perfectibles dont l'éducation n'a pas été entreprise tardivement. J'espère que leur connaissance facilitera les efforts de quelques-uns de ceux qui s'intéressent aux débiles de l'intelligence. Ils se résument en somme à bien peu de mots :

1° Développer de bonne heure les facultés insuffisantes de l'arriéré, ses sens et son activité, par des travaux attrayants à sa portée ;

2° L'instruire par des procédés soutenant son intérêt et nécessitant une activité réelle et personnelle ;

3° Pendant longtemps ne pas compter sur le langage verbal pour lui fournir des connaissances.

J'aurais aimé vous exposer aussi les moyens de culture morale applicables aux déficients, car ils sont aussi importants, sinon plus, que ceux de la culture intellectuelle. Ils doivent être utilisés de bonne heure et provoquer par des expériences personnelles l'épanouissement de la conscience et de la responsabilité. Mais ce sujet dépasse les bornes que je me suis imposées ; je m'excuse de ne pas pouvoir l'aborder et de m'en tenir à ces quelques précisions qui sont celles que je crois les plus utiles à rappeler.

La Belgique scolaire au tournant

Les Ministres Bovesse, Soudan et M.-L. Gérard visitent l'Ecole Decroly

La charmante Ecole de l'Ermitage a reçu, le vendredi 13 décembre, une visite qui a fait sensation.

La pittoresque institution avait, jusqu'à présent, été honorée par bien des visiteurs étrangers. Des milliers de pédagogues européens, américains et asiatiques, de passage chez nous, ont voulu la voir. Certains, comme l'Abbé Dévaud, de l'Université de Fribourg, et Florès Fernandez, inspecteur à Santiago-du-Chili, y ont séjourné durant des semaines. Il y eut même, de temps à autre, un inspecteur belge qui se mêla au flot, « histoire de voir », comme chante Henri Garat.

Cette fois, ce fut une descente massive de nos officiels. L'écho de la gloire decrolyenne, clamée aux quatre coins du monde, a enfin franchi les frondaisons du Parc Royal, à Bruxelles, et s'est répercuté jusqu'au fond des couloirs ministériels.

Et, par une belle matinée ensoleillée, notre jeune ministre de l'Instruction publique, qui a déjà, à son actif, quelques bouleversements salutaires, s'est amené, rayonnant, la main tendue. Il était accompagné de deux autres nouveaux ministres, M. Soudan (Justice) et M. M.-L. Gérard (Finances).

A dire vrai, ces deux derniers, s'ils ont récemment été installés dans leurs fonctions ministérielles, sont de très anciens amis de l'école, à laquelle d'ailleurs ils ont confié leurs enfants.

Au groupe, s'étaient joints M. Sterkens, chef de cabinet, M. Gruslin, secrétaire du cabinet de M. Bovesse, et M. Lemoine, chef de cabinet de M. H. de Man (un quatrième ministre, celui des Travaux publics).

Bref, ce fut réconfortant, et notre Gouvernement mérite d'être appelé celui de la Réparation Nationale.

Ah ! si Decroly avait pu voir cela, et Boulenger et Herlin et tant d'autres, qui ont œuvré dans l'ombre, patiemment, douloureusement parfois, malgré l'indifférence et les quolibets, malgré les haines aussi, et qui s'en sont allés avant que se manifestât la reconnaissance de leur pays !

De son côté, le Comité de Parents avait chargé son Bureau de recevoir les visiteurs.

Se trouvaient là : le Dr Péchère, président d'honneur ; le Dr Ley, président ; l'ingénieur Maurice Berger, vice-président ; l'avocat Fonteyne, secrétaire ; Mmes Jadot-Decroly et Boulenger, MM. Loewe, Mandane, auditeur à la Cour des Comptes, et le soussigné.

Le Dr Péchère souhaita la bienvenue aux ministres et montra, en une vue panoramique, les buts et les réalisations de l'école.

Puis M. Bovesse prit la parole. M. Bovesse est des nôtres. Dès ses premiers mots, on le sent. Chez lui, aucune réticence. Il est le premier de nos ministres de l'Instruction publique à avoir compris notre programme.

« Ce que nous avions rêvé dans notre jeunesse, dit-il, le grand Decroly et vous tous l'avez réalisé ici.

« Nous tâcherons d'introduire les principes que vous défendez si bien, dans nos organisations ordinaires...

« Mais déjà, des améliorations se réalisent. Des instructions ont été données. Plusieurs inspecteurs, entre autres, M. Jeunehomme, s'emploient à les faire pénétrer et appliquer de façon avisée, dans les écoles publiques.

« Dans l'enseignement moyen, nous avons aussi essayé d'ouvrir une brèche.

« Rappelez-vous le conseil d'Anatole France : « Pédagogues, éclairez les intelligences, mais ne les brûlez pas ! ».

Bref, discours chaleureux, bien senti, empreint de foi et qui émerveilla tous les professionnels de l'école active.

*
* *

Puis la lumineuse promenade commence. Couloirs clairs, murs fleuris des taches multicolores que font mille et un dessins d'enfants, sourires sur toutes les figures, joie derrière chaque porte.

C'est décidément la réconciliation de l'enfance avec les adultes, de l'enfance vraie, pure, spontanée, avec ceux qui regrettent de n'avoir pas été formés avec autant de sérénité de compréhension et de science, mais qui ont, malgré tout, gardé la flamme. Et réconciliation nette, assurée, définitive.

L'éblouissante usine qu'une école nouvelle, où patrons, contre-maîtres, ouvriers et manœuvres communient dans la plus parfaite confiance !

Et quelle discipline ! Les enfants ne sont pas prévenus de l'arrivée de tous ces visiteurs de marque. On veut qu'ils se montrent tels qu'ils sont. Ils ont du reste l'habitude d'être visités. Aussi ne se lèvent-ils pas pour faire, au commandement, la rituelle révérence. Et puis, leur travail est si attachant, leur effort, à chaque minute, est si tendu !

Jugez-en. Ils pèsent une souris blanche, évaluent l'augmentation acquise depuis telle date et font, à ce propos, des calculs déjà compliqués... 45, c'est 8 fois 5, plus 5 !...

Maintenant, ils lisent, sans guère hésiter, et sur un ton absolument naturel, des phrases calligraphiées au tableau noir : « Oh ! la belle petite souris ! elle est toute blanche. Rudolf l'a prise en main, elle était très gentille. Nous l'avons pesée : 45 haricots ! c'est beaucoup ! »

Puis des mots choisis dans le texte, au hasard, sont lus d'emblée, globalement, à la manière decrolyenne.

Nous sommes chez des enfants de six ans, au début de l'année scolaire, et déjà quelle aisance, quelle facilité, quel entrain !

Mais il faut partir. « On y resterait toute la journée », dit le ministre. Or, il y a douze, il y a quinze classes, du Jardin d'enfants à la Rhétorique, et la matinée sera courte !

Il faudra se résoudre à défiler autour des minuscules tables couvertes de jeux éducatifs, de « dictionnaires d'orthographe », de dessins, de cartes, de réalisations manuelles, de fiches, de correspondances interscolaires, et où se penchent des fronts attentifs et heureux.

Mlle Gallien, Directrice, se dépense, fournit les explications essentielles (il y en a tant et tant !), rayonne de toute la joie glorieuse de son école.

« On nous reproche de ne pas soigner l'orthographe, dit-elle, voyez notre matériel et appréciez les résultats...

« Voici des textes reçus, ce matin même, de la petite école campagnarde de Braine-l'Alleud-Paudure. Ce sont nos meilleures lectures, avec celles que composent nos élèves. jugez de l'intérêt qu'elles présentent. »

Or, nous entrons dans la salle de l'imprimerie. Les enfants y impriment « Le Courrier de l'Ecole ». Ce périodique est rédigé, illustré et composé uniquement par les élèves. Voici ceux qui fouillent, d'un ciseau adroit, les linos. Voici les relieurs. Voici les agents de publicité, les comptables.

Nous pénétrons dans la salle des fêtes. Nous assistons à la répétition d'une pièce, qui sera jouée devant toute l'école, la semaine prochaine. Elle fut imaginée, charpentée, écrite et montée par une classe de « moyens ». Son sujet ? « Un repas chez les Abyssins ». Le Négus, non encore pourvu de sa barbe soyeuse et de son grand manteau, mais déjà abrité par un immense parasol, fait l'objet de la curiosité générale. Des journalistes blancs, armés d'appareils photographiques, et qui questionnent le Roi des Rois sur cent détails, ne semblent pas avoir tout le respect requis. Cela viendra, quand la barbe et le caban seront là, pour en imposer davantage.

Dans le fond de la salle, d'autres artistes donnent le dernier coup de pinceau aux décors. Les modèles proposés, sélectionnés et retenus, sont visibles. Le ministre fraternise : « J'ai fait aussi des décors autrefois. » C'est dit de façon charmante. L'école nouvelle, je vous l'assure, brise toutes les barrières.

Au moment où nous partons, les journalistes blancs, sur la scène, font la grimace, à cause des mets abyssins, qui sont trop épicés.

C'était bien instructif. Quand les costumes en papier ou en étoffe légère auront été taillés, collés et ajustés, ce sera fameux !

En traversant la cour, jetons, par une fenêtre ouverte, un coup d'œil dans le réfectoire ; ici, c'est la préparation d'un repas vrai, chez les decrolyens. Ce sont les bambins du jardin d'enfants qui dressent les tables, posent les napperons, portent les piles d'assiettes, rangent les couverts, remplissent d'eau fraîche les grands verres.

Les bambins ne nous voient pas ; ils sont tout à leurs occupations sacrées ; il s'agit que tout soit en ordre, pour les petits et pour les grands. Ils apprennent, de la meilleure façon, leur rôle futur : servir.

Vous pourriez croire qu'en passant d'une classe dans l'autre, ou tout au moins du bloc « Les Oiseaux » au bloc « La Forêt », vous auriez une minute de répit, question d'échanger quelques phrases admiratives. Il n'en est rien. Vous êtes pris par cette atmosphère de travail que crée autour de vous le labeur enfantin et vos yeux se portent irrésistiblement sur des cartes et des tableaux ingénieux, des jeux originaux, une boîte aux lettres monstre, le tableau des consignes des Etats-Généraux, etc., etc...

Vous surprenez une réflexion que le ministre fait à son chef de cabinet : « Tout est admirablement raisonné », et voilà que de souples gymnases vous subjuguent, que des scieurs, des raboteurs, des tisseurs vous fascinent. Voici une excellente leçon de flamand réalisée selon la plus pure méthode directe. Voici un groupe qui examine des mâchoires multiples et de toutes formes.

Silence ! Nous entrons dans un lieu où un conférencier de dix ans parle des « Animaux sacrés de l'Egypte ». Il a choisi et préparé son sujet dans le plus grand mystère et maintenant le voilà sur la sellette. Son auditoire prend des notes et ne semble pas remarquer que nous envahissons la salle.

Nous allons entendre la *critique*. De commun accord, on juge la *préparation* bonne. Les mots nouveaux ont pu être expliqués instantanément, les croquis sont nombreux et généralement clairs. Ils ont été présentés au moment voulu et commentés suffisamment. L'orthographe des mots restés à la planche est parfaite. Le *débit*, quoique un peu rapide, fut remarquable : voix haute, distincte, persuasive... Bref, on décide d'accorder à l'ensemble du travail, la mention : « Bravo ! »

Et nous voilà chez les très grands : leçons de latin et d'histoire de l'art, exercices de laboratoire, études de mathématiques. Tout revêt un caractère inattendu et original. Et quand Mlle Claret expose ses vues sur le rôle des excursions et l'enseignement de la géographie, M. Bovesse approuve : « Cela me paraît excellent. Je suis tout à fait d'accord ! »

Mais tout a une fin. Il faut descendre. On entend de la musique. Allons de ce côté. Dans la salle des fêtes, où sont réunis les 270 écoliers decrolyens, le petit orchestre de la maison entame : « Li bia bouquet ». Délicatesse de Mlle Gallien, qui est de Namur. Cette fois, c'est l'apothéose.

Et après quelques mots de remerciements et de félicitations adressés aux enfants par les visiteurs, c'est encore « Li bia bouquet » qui nous escorte.

Au bas de la colline, on se sépare, en pensant que là-haut, durant deux heures, il n'y a plus ni ministres, ni enfants, ni professeurs, mais simplement une réunion d'humains de tous âges mûs par cette pensée commune : « Mieux être, mieux faire et mieux servir ! »

Fernand Dubois.

Quelques réflexions

sur un essai d'application de la méthode Decroly dans une école rurale de garçons

A société nouvelle, méthodes d'éducation nouvelles.

Or, il semble que l'on hésite (et les causes d'hésitation sont multiples) à s'affranchir des vieilles méthodes. Le geste est-il impossible ou a-t-on peur de rompre brutalement avec la routine pour se jeter franchement dans l'application de procédés nouveaux d'éducation ?... Les essais sont isolés, timides, et chacun se débat du mieux qu'il peut dans sa propre initiative.

Aussi apporterai-je ici quelques réflexions sur les résultats d'une modeste expérience.

...Cette année, j'ai essayé d'appliquer, dans une classe de 30 élèves, divisés en deux cours, l'esprit de cette méthode Decroly, si souple qu'elle a pu s'intégrer dans la rigidité des horaires et des programmes. Je dis l'esprit et non la méthode. Car, d'après ce que j'ai pu voir soit à Uccle, soit à Bruxelles, je crois qu'en raison des effectifs et de l'organisation de nos classes, il y a impossibilité d'appliquer intégralement l'Enseignement Decroly. On ne peut nullement comparer nos classes à plusieurs cours, avec celles de l'Institution d'Uccle, dont l'effectif ne dépasse guère dix élèves. De même, notre formation d'éducateur n'est pas comparable à celle des maîtres de cette institution. Certains me diront sans doute que rien n'est impossible. D'accord ! Mais avec nos classes de trente élèves et nos programmes, les maîtres ne peuvent se risquer dans l'application de méthodes qui conviennent à des groupes de 7 à 10 enfants sans y laisser leur santé et peut-être même sans profit réel pour leurs élèves. Seules les petites écoles à effectifs réduits seraient désignées pour rompre définitivement avec les traditions routinières.

Les faits sont là : effectifs, programmes, examens ; aussi me semble-t-il qu'il ne faut pas songer à vouloir réaliser dans ses formes multiples la méthode Decroly. Inspirons-nous simplement de ses procédés, gardons son esprit.

J'ai pu admirer les résultats acquis dans une école de la ville de Bruxelles. Le centre d'intérêt choisi était le même que celui de l'Institution d'Uccle. Ce centre d'intérêt était également celui que mes élèves avaient traité : « l'Habitation ». Et cette suite de coïncidences heureuses m'a permis d'établir bien des comparaisons...

Au cours de mon essai, me vinrent très

heureusement en aide : l'enthousiasme des élèves pour ce nouveau mode de travail et la coopérative scolaire.

Les élèves divisés en deux équipes de valeur sensiblement égale, les équipes en groupes, ont fourni un travail réellement intéressant. La recherche de la documentation fut certainement l'occupation la plus attrayante et il faut constater que les objets, les gravures, les textes, furent presque toujours choisis à bon escient. Certains élèves m'ont même surpris par leur facilité à discerner les matériaux qui leur étaient utiles... Je vis arriver en classe toutes sortes de coupures de journaux, de revues et descendre des greniers tous les vieux livres scolaires des parents et grands-parents.

La classe eut une vie nouvelle et, malgré la longueur de ce deuxième trimestre 1934-35, elle travailla avec ardeur jusqu'aux vacances de Pâques, sans présenter ces symptômes de fatigue que l'on relève toujours en fin d'une période scolaire prolongée.

J'ai enquêté auprès des enfants, leur demandant par écrit, ce qu'ils pensaient de cette nouvelle manière de s'instruire :

Tous, sans exception, ont une préférence marquée pour le système d'éducation Decroly. C'est plus agréable, disent-ils, plus intéressant, les faits étudiés le sont plus « profondément » et plus facilement...

Deux enfants sur trente, trouvent le travail plus difficile, du fait qu'il faut aller au fond des choses et qu'il faut beaucoup de recherches et de préparation pour établir et développer le centre d'intérêt choisi.

Voici quelques appréciations prises chez de bons et mauvais élèves, sans distinction .

« Je pense que cette méthode est très intéressante car on y voit beaucoup plus de faits qu'à l'ordinaire, on apprend mieux et on cherche plus. »

(Raoul P..., 11 ans 1/2.)

« Nous retenons bien ce qui a été dit, beaucoup mieux que si nous l'apprenions dans un livre...

« Cette méthode est plus active, plus agréable et aussi plus instructive, car chacun est obligé de bien travailler et de bien chercher pour pouvoir dire quelque chose d'intéressant sur les différents sujets donnés. »

(François T..., 13 ans 1/2.)

« C'est très agréable de chercher, surtout sur les vieux livres. »

(Fernand G..., 13 ans.)

« J'aime beaucoup mieux la classe faite ainsi, c'est plus instructif. »

(Roger P..., 12 ans.)

« Je suis très content et je pense que « çà » va continuer. »

(Robert D..., 12 ans.)

« Cette méthode est plus active. Nous faisons plus de travail qu'à l'ordinaire. »

(André P..., 11 ans 1/2.)

.....

Cet enthousiasme se retrouva quand il fallut faire vivre la coopérative scolaire... Les enfants, sans bien le comprendre au début, sentirent, d'instinct, tout le parti que l'on pourrait tirer de la coopérative, pour appliquer le système Decroly et je n'eus aucune peine à les engager dans cette voie et à les y maintenir.

Comme beaucoup d'écoles rurales, la nôtre est pauvre ; la municipalité est pleine de bonne volonté mais, le gros effort, ce sont les élèves avec leur coopérative qui doivent le fournir.

Cet effort a été accompli et la création d'une salle d'exposition où l'on conserve les collections, les travaux des élèves, fut certainement le pôle d'attraction de l'année...

« Notre salle ». C'est ainsi qu'on la nomme et qu'avec légitime fierté les enfants la présentent aux visiteurs. Et, à leurs yeux, je serais un grand coupable, si je ne la faisais en effet visiter, à chaque fois que j'en ai l'occasion, et notamment à Madame l'Inspectrice primaire. Pour eux, que de richesses et que d'espoirs se trouvent enfermés dans cet embryon de musée !

Les premiers centres d'intérêt nous ont permis d'y puiser ce dont nous avions besoin et les travaux exécutés y sont maintenant exposés, formant ainsi une nouvelle collection... On y peut voir un marais salant, une hutte gauloise, une tente maure, une roulotte, une ruche, etc...

Nous avons fait un essai bien timide, mais je crois assez concluant, de la possibilité d'adapter la méthode Decroly au système d'éducation actuellement en usage en France. De plus, la collaboration de la Coopérative scolaire à la méthode decrolyenne nous a donné une fois de plus la preuve qu'une éducation est féconde en résultats éducatifs quand elle sait associer toutes les formes d'activités qui plaisent à l'enfant parce qu'elles intéressent directement sa vie et sa personnalité.

Ajoutons que dans notre région et dans nos petites coopératives rurales, il nous est impossible d'obtenir de grosses ressources par la vente... Notre type de coopérative scolaire doit être plus d'éducation que de con-

sommation... Il semble que seul le système Decroly peut lui donner pleinement ce caractère et que, de son côté, seule la Coopérative peut permettre l'application de ce procédé dans nos écoles rurales sans ressources. « L'Ecole par la vie et pour la vie. » Peut-être pourrions-nous y ajouter : « par la coopérative et pour la coopérative. »

Je terminerai sur cette anecdote récente :

J'expliquais, dans ses grandes lignes, l'esprit de la méthode du Dr Decroly, en même temps que je faisais visiter la salle de coopérative au médecin-inspecteur de l'école... Celui-ci, en conclusion de notre courte conversation, me dit :

« Je crois, qu'avec ce système d'éducation, vous êtes dans le vrai. »

H. COQBLIN,
Instituteur à Mhère (Nièvre).

COOPÉRATION INTELLECTUELLE

Plan de Travail 1935

(*Extraits*)

Nous extrayons du Plan de Travail publié par le *Bulletin de la Coopération Intellectuelle* (Nos 47-48) les passages suivants qui nous paraissent de nature à intéresser nos lecteurs.

I. — *Centres Nationaux de documentation pédagogique.*

Les départements de l'Instruction Publique sont peut-être de toutes les administrations nationales celles qu'il est le plus intéressant de voir établir entre elles des relations régulières, des échanges de vues et d'informations. La Coopération Intellectuelle aurait failli à sa tâche si elle n'avait pas cherché à faciliter ce genre de coopération. On vient de voir quel est le programme de travail entre les directions de l'enseignement supérieur ; il n'était pas possible de négliger l'enseignement secondaire et primaire. Ainsi, de 1932 à 1934, l'Institut a-t-il cherché à faire constituer dans les différents pays des centres capables de grouper les informations concernant l'activité nationale et de répondre à des demandes d'informations émanant d'Etats étrangers. Une des principales difficultés que rencontre en effet la Coopération intellectuelle provient de l'absence de points d'appui nationaux. Il n'est presque pas de domaines, qu'il s'agisse de coordination des bibliothèques ou de l'étude scientifique des relations internationales, où la première tâche n'ait pas consisté à former les institutions elles-mêmes et à les outiller en vue de leur tâche spéciale : les relations avec les organismes similaires à l'étranger.

Les initiatives prises en cette matière par la Coopération intellectuelle sur la proposition d'un Comité que présida M. Wood, Directeur du Board of Education de Grande-Bretagne, devaient répondre à un véritable besoin, car, en trois ans, plus de quarante pays ont constitué des centres nationaux d'information pédagogique. L'Institut leur a consacré cette année un premier répertoire qui contient en annexe les listes des principales revues d'éducation paraissant dans les divers pays.

L'exercice en cours doit être marqué par une nouvelle initiative : la publication d'une bibliographie sélectionnée sur les régimes nationaux d'enseignement. Grâce à la collaboration internationale, les Ministères de l'Instruction Publique auront désormais à leur disposition des indications précieuses sur les sources que les autorités les plus qualifiées peuvent indiquer pour donner une juste idée des divers systèmes d'éducation nationale.

En outre, l'Institut étudiera, d'accord avec les centres, la possibilité de convoquer, si possible dès l'automne 1935, une conférence des centres pédagogiques. La XVe Assemblée a reconnu qu'il s'agissait là d'une entreprise d'une importance capitale ; l'ordre du jour de cette réunion, qui aura pour tâche de définir le programme de travail des centres, les échanges d'information qu'ils poursuivront, la forme de leur collaboration, sera établi au cours des mois à venir.

II. — *L'Enseignement de l'Histoire*

Jusqu'à l'année dernière, l'Institut avait abordé le problème de l'enseignement de l'histoire sous l'angle de la révision des ma-

nuels scolaires. Il s'agissait d'amender les passages tendancieux et de les remplacer par des considérations plus objectives. A cet effet, la Commission de Coopération intellectuelle avait institué un mécanisme permettant aux Commissions nationales de se signaler réciproquement les livres de classe contenant des passages nuisibles à la bonne entente.

.....

Cette année, le travail de l'Institut porte plus spécialement sur l'enseignement de l'histoire : comment cet enseignement est-il donné, dans quel esprit, quelles mesures ou quelles directives les Ministères donnent-ils à cet égard au corps enseignant ? A cet effet, l'Institut vient d'adresser aux Ministères de l'Instruction Publique des divers pays une lettre-circulaire leur demandant de lui faire connaître leurs instructions relatives à l'enseignement de l'histoire universelle, de l'instruction civique et du rapprochement entre les peuples. Sur ce point également, l'Institut vient d'ouvrir dans le présent bulletin une rubrique consacrée à toutes les informations d'actualité.

Enfin, d'accord avec un certain nombre de Commissions nationales, l'Institut recueille des chapitres ou des passages de manuels scolaires en usage actuellement dans les écoles et pouvant être regardés comme des exposés objectifs de faits controversés ; ces exemples sont recherchés à peu près exclusivement dans la période moderne où les malentendus internationaux ont eu des répercussions qui se font encore sentir de nos jours. Il est à souhaiter que les passages proposés en exemple puissent être réunis en une brochure démontrant que les livres de classe peuvent être établis sur une base scientifique et sans donner lieu au reproche de préparer la mésentente internationale.

III. — *Convention relative à l'Enseignement de l'Histoire paraphée à la Conférence Pan-Américaine de Montevideo*

On se rappelle que dans la dernière réunion de la Commission internationale de Coopération intellectuelle en juillet 1934, M. Emile Borel avait fait adopter une résolution « invitant l'Institut international de Coopération intellectuelle à préparer un projet-type d'accord bilatéral tendant à établir une procédure propre à faire disparaître, ou tout au moins atténuer les divergences auxquelles l'interprétation de certains événements historiques donne lieu dans les manuels en usage dans les établissements d'enseignement des pays considérés. »

Ledit projet devra prévoir des modalités différentes suivant la législation intérieure de chacun des Etats contractants en ce qui concerne les établissements d'enseignement et les manuels scolaires. Il serait soumis à la prochaine session plénière de la Commission.

Il est intéressant de remarquer qu'une convention de même ordre, mais régionale, a été élaborée à la Conférence Pan-Américaine de Montevideo en 1933. Nous avons déjà publié dans ce Bulletin (N° 34-35, p. 644 et sqq.) l'accord bilatéral sur les manuels scolaires conclu entre l'Argentine et le Brésil, qui était également ouvert à tous les autres Etats américains.

Ajoutons que jusqu'à présent l'Uruguay est le seul pays qui ait profité de cette clause en signant également l'accord en question. La nouvelle Convention dont nous entretenons aujourd'hui nos lecteurs, telle qu'elle a été paraphée à Montevideo fin 1933, emprunte ses deux premiers paragraphes à l'accord argentin-brésilien. Elle est cependant beaucoup plus large que cet accord bilatéral, puisqu'elle comprend tous les membres de la Confédération pan-américaine et qu'elle ne s'occupe pas seulement des manuels scolaires, mais aussi de l'enseignement de l'histoire, considéré surtout sous l'angle de la compréhension mutuelle des peuples. *Mutadis mutandis*, elle pourrait servir de base à l'élaboration d'une convention du modèle préconisé par M. Borel.

Voici le texte qui a été paraphé à Montevideo :

« Les gouvernements représentés à la septième Conférence internationale des Etats d'Amérique considérant :

« Qu'il est nécessaire d'apporter un complément à l'organisation politique et juridique de la paix en travaillant au désarmement moral des peuples par le moyen de la révision des manuels scolaires en usage dans les différents pays ;

« Que la nécessité de procéder à ce travail de révision a été reconnue par le Congrès scientifique pan-américain de Lima (1924), par le Congrès national d'histoire de Montevideo (1928), par le Congrès d'histoire de Buenos-Aires (1929), par le Congrès d'histoire de Bogota (1930), par le second Congrès national d'histoire de Rio-de-Janeiro (1931), par le Congrès universitaire américain de Montevideo (1931), que cette nécessité a été confirmée par l'adoption de mesures tendant à cette fin par plusieurs gouvernements américains et par le fait que les Etats-Unis du Brésil et les Républiques de l'Argentine et de l'Uruguay, prouvant leur profond désir

de paix et d'entente internationales, ont récemment signé des accords en vue de la révision de leurs manuels d'histoire et de géographie ;

« Ont désigné et muni de leurs pleins pouvoirs les personnes suivantes (suivent les noms des représentants des Etats suivants : Honduras, Etats-Unis d'Amérique, Salvador, République dominicaine, Haïti, Argentine, Vénézuéla, Uruguay, Paraguay, Mexique, Panama, Bolivie, Guatémala, Brésil, Equateur, Nicaragua, Colombie, Chili, Pérou, Cuba)

« Qui, après avoir échangé leurs pleins pouvoirs qui furent reconnus en bonne et due forme, tombèrent d'accord sur les points suivants :

ARTICLE PREMIER. — Réviser les manuels scolaires adoptés pour l'enseignement de leurs pays respectifs, afin d'éliminer de ces ouvrages tout ce qui pourrait être de nature à susciter dans l'esprit non encore formé de la jeunesse un sentiment d'aversion à l'égard d'un peuple quelconque de l'Amérique.

ART. 2. — Procéder périodiquement à la révision des manuels scolaires adoptés pour l'enseignement des diverses disciplines afin que ces ouvrages soient mis en harmonie avec les statistiques et les données générales les plus récentes et qu'ils puissent fournir les données les plus exactes en ce qui concerne la prospérité et la capacité productive des républiques américaines.

ART. 3. — Fonder un « Institut pour l'enseignement de l'histoire » des républiques d'Amérique, dont le siège serait à Buenos-Ayres et à qui incomberait d'une part la responsabilité de coordonner et de réaliser entre les républiques américaines les buts indiqués et, d'autre part, le soin de recommander :

a) que chaque république d'Amérique encourage l'enseignement de l'histoire des autres républiques américaines ;

b) que l'on accorde la plus grande attention à l'histoire de l'Espagne, du Portugal, de la Grande-Bretagne, de la France et de tous les autres pays non américains en ce qui concerne les questions offrant le plus d'intérêt pour l'histoire de l'Amérique.

c) que les nations s'efforcent d'écarter des programmes d'enseignement et des manuels d'histoire tous renseignements inamicaux relatifs à d'autres pays et toutes les erreurs qui ont pu être dissipées par la critique historique.

d) que l'on renonce à insister, dans les manuels d'histoire, sur les entreprises belliqueuses et que l'on recommande d'étudier la culture des peuples et les travaux faits par les étrangers et par d'autres nations sur la contribution apportée par chaque pays au développement général de la civilisation.

e) que l'on supprime des manuels scolaires toute comparaison insidieuse entre les traits historiques de la nation en question et ceux des autres pays, ainsi que les remarques dépréciatives ou offensantes concernant les autres pays.

f) que le récit des victoires remportées sur d'autres nations ne fournisse pas l'occasion de porter un jugement défavorable sur les peuples vaincus.

g) que les faits relatés dans les récits de guerres et de batailles et dont les résultats ont pu être néfastes au pays ne soient pas appréciés avec haine et ne soient pas déformés.

h) que l'on insiste avec force sur tout ce qui est de nature à contribuer à la bonne entente et à la coopération entre les différents pays de l'Amérique.

Complément au catalogue des livres de prêts[1]

ADAPTATION. — (Annuaire du Laboratoire de pédagogie et de psychologie d'Angleur (Belgique).

ARATO (A.). — L'Enseignement secondaire des jeunes filles en Europe.

Archives belges des sciences de l'Education. 1er juillet 1935, 1er octobre 1935.

BOVET (P.). — Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.

BOON (G.). — Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire.

BRAUNSCHVIG (M.). — L'art et l'enfant.

CLAPARÈDE (Ed.). — Psychologie de l'enfant.

DALCROZE (J.). — Gymnastique rythmique.

(1) Voir Revue « Pour l'Ere Nouvelle », n° 105 (Février 1935).

DEMOOR et JONCKHEERE. — La science de l'éducation.
Enquête sur les livres scolaires d'après-guerre (Dotation Carnegie).

FERRIÈRE (Ad.). — La Loi du Progrès.

HUGUENIN (E.). — Les Tribunaux pour enfants.

JAKIEL (A.). — Le travail par équipes à l'école.
Le Travail humain. — Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours.

LOBET (E.). — A propos de l'Orientation professionnelle.

MONTESSORI (M.). — Education élémentaire.

PIERON (H.). — Psychologie expérimentale.

PUBLICATIONS DU B. I. E. — Le self-government à l'école.
Le travail par équipes à l'école.
La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. — La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire.

SEGUIN (E.). — Rapport et mémoires sur l'éducation des enfants.

SEGUIN (E.). — Education des idiots.

SMITS-JENART (A.-M.). — Le système pédagogique de Winnetka.

TOUSSAINT. — Bilinguisme et éducation.

VAISSIÈRE (J. de la). — Psychologie pédagogique.

Nous rappelons que le Groupe Français d'Education Nouvelle met à la disposition de ses membres et des abonnés de « Pour l'Ere Nouvelle », ainsi que de toute personne qui en fait la demande, les ouvrages de sa bibliothèque d'éducation nouvelle, aux conditions ci-dessous :

1° Pour les membres du Groupe et les abonnés de « Pour l'Ere Nouvelle », rétribution de 3 ou de 6 fr. par volume, selon leur importance et, de plus, le cas échéant, les frais d'envoi.

2° Pour les personnes non abonnées et non membres du Groupe : rétribution de 4 fr. 50 et 8 fr. pour location, frais d'envoi et dépôt du montant du prix du livre.

3° Pour les membres de l'Enseignement public, grâce à un accord entre le Musée pédagogique et le Groupe Français d'Education nouvelle, les conditions seront les mêmes que celles de la bibliothèque circulante du Musée, c'est-à-dire prêt gratuit et retour en franchise postale. Les demandes des membres de l'Enseignement devront être adressées à la « Bibliothèque circulante du Musée pédagogique », 29, rue d'Ulm, Paris-5e.

Nouvelles Diverses

Expositions

Continuant la série des Expositions scolaires, le *Centre National de Documentation Pédagogique* organise au *Musée Pédagogique*, 29, rue d'Ulm, les Expositions suivantes :

EXPOSITIONS PERMANENTES :

— *Matériel et Mobilier scolaires* (tous les jours, de 13 à 16 heures).

— Le *Desisn* et le *Travail manuel* dans les Ecoles maternelles, Ecoles primaires élémentaires, primaires supérieures et Ecoles normales (jeudi, 10 à 12 heures et 13 à 16 heures ; samedi, 13 à 16 heures).

EXPOSITIONS TEMPORAIRES :

VACANCES DE NOËL ET DU JOUR DE L'AN.

— *Imagerie antique* (ouverte jusqu'au 10 janvier 1936, tous les jours, de 13 à 16 heures).

— Exposition de *Projets d'Affiches*, établis par les élèves des *Ecoles d'Art*, à l'occasion du passage du *Train-Exposition des Artistes*. Inauguration le 23 décembre, à 14 h. 30, sous la présidence de M. HUISMAN, Directeur général des Beaux-Arts (Ouverte tous les jours, de 13 à 16 h., du 23 décembre au 10 janvier 1936).

VACANCES DE PAQUES 1936.

— Exposition des Cours Complémentaires de la Seine.

— Dessins relatifs à Joachim du Bellay ; dessins et documents relatifs à l'Ardoise, par les Etablissements d'Enseignement public, du 1er et du 2e degrés, de Maine-et-Loire.

ENTRÉE LIBRE

***

Groupe Français d'Education Nouvelle

au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS (5e).

Convocation à l'adresse des Membres du G. F. E. N.

L'Assemblée générale du G. F. E. N. se réunira

Jeudi 28 *Février*, à 16 h. 30, au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm.

ORDRE DU JOUR :

1° Rapport moral et rapport financier.

2° Election du tiers sortant, désigné par tirage au sort, du Comité d'action.

3° Projet de Congrès des pays de langues latines.

4° Questions diverses.

5° Election des membres du Bureau par le Comité d'action.

Veuillez trouver ci-dessous la liste des membres sortants rééligibles.

Pour le cas où vous voudriez voter par correspondance pour l'élection du Comité d'action, insérez dans une enveloppe votre bulletin, sous enveloppe cachetée. Le tout devra nous parvenir au plus tard le 26 février.

Nous vous prions également, si vous n'assistez pas à l'Assemblée, de bien vouloir envoyer le montant de votre *cotisation* pour 1934, par chèque postal à Mme J. Hauser, Paris, 697-92, 2, boulevard St-Germain, Paris Ve.

Liste des membres sortants rééligibles :

MM. Bertier, Lapierre, Wallon, Weber.

Mmes Cazamian, Hauser, Reynier-Paget.

*
* *

Le prix de l'enfance 1935

Nous sommes heureux d'annoncer à nos lecteurs que le Jury du Prix de l'Enfance, composé de MM. Georges Duhamel, André Maurois, René-Paul Faucher, le Dr René-A. Gutmann, médecin des Hôpitaux, A. Gillon et Maurice Martin du Gard, après l'examen des quarante-et-un livres ou manuscrits qui lui ont été soumis, a décidé de partagé également le prix, d'une valeur de 6.000 francs, fondé par une généreuse Américaine dont nous devons respecter l'anonymat, entre M. Henri Bouchet, agrégé de l'Université, docteur ès-lettres, M. Olivier Leroy et M. L. Bourliaguet.

L'ouvrage de M. Henri Bouchet, *L'Individualisation de l'Enseignement*, édité chez Alcan, est le premier essai de classification, d'analyse et de critique des méthodes nouvelles d'éducation. Il s'impose comme véhicule d'idées et comme instrument de travail (1).

Mes beaux Amis, de M. Olivier Leroy, appartient à la littérature d'observation quasi romancée. Il a paru chez Desclée de Brouwer.

Quant à *Petit Œuf*, de M. Bourliaguet, encore en manuscrit, il est dans la veine de *Mes beaux Amis*, d'une couleur plus âpre, et qui rappelle, par instant, la manière de Jules Renard dans *Poil de Carotte*.

(1) L'ouvrage de M. Bouchet est à la disposition de nos lecteurs à notre Bibliothèque de Livres de prêts et d'Educat. nouvelle.

*
* *

Un cours Decroly à Barcelone

Nous l'avons connu trop tard pour l'annoncer à nos lecteurs d'Espagne. Il a eu lieu au mois d'août. Mme Dr Marganda Comas, professeur à l'Ecole normale de Barcelone et Mlle Rubiès, directrice du groupe scolaire « Ramon Llull », ont parlé des expériences faites dans leurs écoles. Mlle Alice Descoeudres, de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education, de Genève ; Mlle Gallien, directrice de l'Ecole de l'Ermitage à Bruxelles ; Mlle Claret, professeur à la même école ; Mme Jeanne Jadot-Decroly, directrice des Services médico-pédagogiques de l'Institut Decroly à Uccles ; Mlle Julia Degand, directrice de l'école de ce même Institut, et Mlle Andrée Jadoulle, Directrice du Laboratoire psycho-pédagogique d'Angleur près de Liége ont apporté tour à tour les résultats de leurs recherches et de leur action auprès des irréguliers et des normaux. Belle manifestation, qui eût réjoui le Maître belge trop tôt disparu. Il faut féliciter l'Ecole normale de la Généralité de Barcelone d'avoir pris l'initiative de ce cours, réalisé avec le concours du Centre national d'Education de Belgique.

Ad. F.

*
* *

Où va l'Education en France ?

Le *Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle* avait organisé le 22 décembre dernier une Conférence sur le sujet d'une si passionnante actualité. La Conférence, présidée par M. G. Gonthiez, professeur au Lycée Faidherbe à Lille, a été faite par Mme Alice Jouenne et suivie d'une discussion.

*
* *

Institut d'Etudes Médico Pédagogiques

11, Rue Edouard-Robert

Session 1935-1936. — *Pédagogie des Enfants déficients*, par E. Debray.

Historique. — Situation actuelle en France et à l'Etranger. — La loi de 1909 et son application.

Les Enfants et les Maîtres. — Les Enfants : Leurs caractères. Apathiques et instables. Les Etablissements, Classes, Externats, Internats. Avantages et inconvénients. Niveaux mentaux.

Les Maîtres. — Ce qu'ils doivent connaître. Leurs qualités. Directions et principes pédagogiques. Vues générales. Méthodes diverses. Bases psychologiques.

Culture pratique des facultés.

1. Développement de l'attention, de l'observation, de la volonté, de la mémoire, de l'imagination.

2. L'Activité :

Méthodes actives : Froebel, Séguin, Bourneville, Montessori, Decroly, Cousinet, etc.

Leur application : Jeux éducatifs, jeux moteurs. Travail manuel enfantin, etc.

Leçon d'observation. Enseignement expérimental. Tableaux et images. Musées scolaires. Centre d'intérêt, etc.

3. Culture physique : Jeux de plein air. Gymnastiques diverses. Promenades.

4. Culture morale : Education. Discipline. Aide mutuelle. Formation du caractère.

L'Expression et ses différentes formes.

Expression verbale et l'audition : Formes normales et anormales. Bégaiement. Surdité psychique,. Aphasies, etc.

Parole : Orthophonie. Correction pratique des vices de prononciation.

Chant : Méthodes diverses. Culture musicale. Rythme.

Lecture : Méthodes et procédés.

Expression motrice : Le Geste. Le Dessin. L'Ecriture.

Applications à l'Enseignement spécial.

Français : Vocabulaire. Elocution. Orthographe. Rédaction. Analyse, etc.

Calcul : Méthodes diverses. Numération. Opérations. Système métrique. Géométrie, etc.

Enseignement manuel : Travail manuel éducatif. Apprentissage. Professions. Patronage.

Culture artistique : Dessin. Modelage. Travaux divers.

Enseignement facultatif et occasionnel : Géographie. Histoire.

Initiation à la vie usuelle : Comment faire la classe. Emploi du temps. Programme. Conseils.

Les Cours ont lieu chaque vendredi, à 17 heures, 13, rue Edouard-Robert, du 4 octobre au 20 mars.

Des démonstrations et travaux pratiques doublent le cours théorique. Ces séances ont lieu le samedi à 17 heures, dans des lieux divers.

Pour les autres Cours professés à l'Institut d'Etudes et pour tous renseignements, s'adresser au Secrétariat du Comité Français d'Education et d'Assistance de l'Enfance Déficiente, 13, rue Edouard-Robert.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alimentation et radiations. Vues nouvelles sur l'économie organique et l'économie morale, par Ad. FERRIÈRE. Edité au « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-St-Séverin, Paris, 12 × 19, 335 pages.

De nombreux végétariens ont répondu à l'enquête de M. Ferrière sur le sujet de ce livre, qui a la valeur d'un témoignage scientifique et libéré du sectarisme des écoles naturistes.

L'alimentation doit tenir compte du type radioactif de chaque individu et de son état radiant momentané dans toute sa complexité ; ainsi en ces matières l'instinct de chacun reste-t-il son guide le plus sûr, et la science alimentaire, tout comme la médecine homoeopathique doit « individualiser ». Certaines prédictions ou certaines intolérances alimentaires s'expliquent par le type homoeopathique, souvent même le révèlent. « Qui sait d'ailleurs si les convenances et les exclusions ne ressortissent pas à la science encore ignorée des radiations ? »

L'instinct du civilisé en matière d'alimentation est déformé : on peut s'intoxiquer pendant des années sans que le goût cesse d'être très vif pour l'aliment cause du désordre. Mais l'instinct peut être régénéré et servir comme autrefois d'écho et d'interprète de la totalité de l'organisme. Comment se fait cette rééducation de l'instinct ? Ad. Ferrière nous l'explique ici avec toute sa science d'observateur impartial.

Cette rééducation prépare une vie physique saine, mais elle est surtout la condition d'une attitude morale vraiment altruiste née de l'exclusion des toxines (viande, alcool, excitants, etc.) et du respect de tout ce qui vit. Elle permet la recherche de la perfection qui « vise à grouper, santé physique, énergie vitale, puissance mentale et cohésion des facultés ».

Accroître la puissance de l'esprit et réaliser l'harmonie intérieure, voilà le but ultime. Pour Ad. Ferrière, nous savons que la solution à nos crises physiques et morales, comme aussi aux crises de l'humanité, est dans le retour à cette harmonie, contrat de l'esprit avec la matière où l'homme « centré » trouve équilibre et guérison.

Annie FOURNIER.

L'Inquiétude, par Jean FRANCK. Un volume. 96 pages : 6 fr. Editeur Eugène Figuière, 166, Boulevard Montparnasse, Paris (XIVe).

Peut-on appeler roman ce délicieux et profond petit livre de philosophie dédié au grand penseur Han Ryner ? Et qui serait un peu dans sa manière ? Gringoire fait à deux jeunes fiancés

l'éloge de l'Inquiétude, qui fut toujours sa détresse en même temps que sa force au cours de son existence, qu'il raconte... Pauvre mais ébloui de son rêve, il est le chemineau qu'on croit fou peut-être alors qu'il est un grand sage. Finalement, il fait un héritage imprévu qu'il consacre à fonder un refuge pour ceux qui voudront être, comme les deux fiancés qu'il a convaincus, de sa famille spirituelle. Et voilà un lot de très belles paroles inspiratrices de longues méditations.

Paul HENCHOZ, **Les Celtes et la vie celtique.** — — Paul BOREL, **La Montre.** (Cahiers 20 et 21 d'enseignement pratique, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1935, opusc. 16 x 23 de 32 et 24 pp., prix frs. s. : 1 et 0,80).

Les cahiers d'enseignement pratique portent en exergue : « Je lis, j'observe, je me documente ». Ils constituent moins qu'un manuel et plus qu'une fiche documentaire : un petit dossier tout fait. Faut-il dire qu'ils participent dès lors des inconvénients des deux systèmes opposés, qu'ils donnent trop pour l'élève moyen — trop de documentation toute faite, non cherchée, non trouvée, non classée par soi-même ; — et trop peu pour qui aime à pousser sa documentation à fond dans tel ou tel sens, quitte à laisser de côté tel ou tel autre aspect du problème ? Non. Ce jugement serait injuste. Ces cahiers répondent à certains besoins précis de l'école actuelle. Ceci suffit à en légitimer la publication. Et puis, on ne peut encore juger une collection sur vingt fascicules — dont la plupart sont, il faut en convenir, fort bien faits, instructifs, intéressants. Ma critique ne porte pas, d'ailleurs, sur le contenu, mais bien sur la forme, sur le procédé. Le fichier documentaire individuel, avec la ressource pour chaque élève d'y relever ce qui le frappe — textes, images — et la liberté de classement qu'il permet (je devrais dire plutôt : la nécessité d'adopter un classement logique et de s'y tenir), tout cela fait partie si intimement de la pratique de l'Ecole active, de la technique didactique fondée sur la psychologie génétique, que l'on s'étonne que tous les pédagogues n'aient pas encore adopté ce procédé et n'aient pas exigé de leurs éditeurs de s'y conformer.

Ceci dit, convenons que voici une monographie très riche — trop riche pour la plupart des élèves moyens de nos écoles — sur les Celtes, leur aspect, leurs costumes, leurs coutumes, leur langue, leur religion, leurs armements, leur travail, leur vie sociale, leur commerce, leurs monnaies même. J'y ai appris mille choses que j'ignorais. — Quant à « La Montre », c'est une étude tout à fait captivante. Au début, bref historique des moyens anciens de mesurer la durée ; puis la logique inhérente à tout mécanisme d'horlogerie ; puis principe de la pendule à poids ; dès lors : la montre, de la plus simple jusqu'au chronomètre de marine. Quand on songe qu'il existe des régions horlogères où tout le monde vit de la montre (ainsi ce canton de Neuchâtel où l'opuscule a paru et qui souffre si âprement de la crise), on comprendra tout ce que signifie, pour les enfants de ces régions, le contenu de ces vingt pages : leur vie ou leur mort est en suspens, pourrait-on dire, dans cette industrie. Ad. F.

Enfants difficiles. Parents perplexes : Dr René LEDENT, Lucien WELLENS. Ed. H. Vaillant-Carmanne, S. A., Liége, 1935, 215 pp., in-12.

Quel est le père ou la mère de famille qui ne se précipitera pas sur ce livre avec l'espoir d'y trouver une réponse aux énigmes qui le harcèlent ?

Bien des sujets, certes, n'y sont pas effleurés ; et en particulier les problèmes qui se posent à propos des enfants les mieux doués : cet esprit frondeur que suscite l'autorité dans les écoles qui n'ont pas été rénovées, et qui exerce ensuite dans la vie à tort et à travers, ou bien en toute occasion, une influence desséchante et stérilisante...

Cette passion des extrêmes qui conduit au mépris, non seulement du compromis, mais des accommodements inévitables, de l'attention tolérante ou bienveillante, et à l'incapacité de participer à toute œuvre collective...

Ce déterminisme auquel aboutit facilement l'intelligence, et qui conduit à désespérer d'agir jamais sur soi-même ou sur autrui, et à refuser de l'entreprendre..., etc., etc...

La vie restera, certes, pour la plupart, après comme avant ce livre, « l'art de jouer du violon en public, sans avoir appris. »

On n'y trouvera pas non plus de recette qui permette d'améliorer la condition physique et morale des écoliers ou écolières dans les pays où la plus grande partie de l'enseignement est donnée selon les méthodes traditionnelles, en plein accord avec les mœurs ou l'ambiance, et où les concours difficiles dont dépendent beaucoup de carrières entretiennent une tension nerveuse le plus souvent incompatible avec un heureux équilibre.

Pour ne pas tenter l'impossible, il n'en est pas moins excellent.

La collaboration du médecin et du psychologue permet une étude à la fois précise et globale de l'enfant qui donne les meilleurs résultats ; les coefficients de santé sont mis en relation avec ceux de l'intelligence et du caractère ; des modèles de fiches et de questionnaires, des graphiques, des courbes de croissance et des profils psychologiques sont produits et interprétés ; dans nombre de cas un examen approfondi et parfois prolongé sur des années a eu pour conséquence le redressement d'erreurs anciennes et une amélioration décisive des sujets présentés. Les enfants anormaux et l'orientation professionnelle sont l'objet de chapitres spéciaux.

Deux principes sont démontrés par les faits. D'abord l'intérêt de mesures précises ou de « tests » en ce qui touche aux phénomènes mentaux ou moraux ; les auteurs ne s'abusent pas sur la portée de ce procédé ; il est relatif, partiel, et surtout il ne nous renseigne pas sur le fond des choses — pas plus que la médecine sur l'essence de la vie. Mais qu'importe puisque, en facilitant les comparaisons, l'évaluation et le jugement, il aboutit à des résultats pratiques inespérés ?

Ensuite l'influence du physique sur le moral ; et non seulement le rapport du développement thoracique et des échanges respiratoires avec le rendement intellectuel et nerveux de chacun, mais encore l'action de l'expansion et de l'acti-

vité bien réglées des corps sur le caractère et sur l'esprit. Quiconque a pénétré dans une classe de rythmique bien conduite n'en doutera guère. « L'action des agents physiques dans l'éducation de l'enfance est encore, sinon peu connue, du moins peu utilisée... » disent les auteurs. Et après avoir décrit les soins intelligents dont on entoure la santé des petits pensionnaires réunis au Foyer des Orphelins à Liége, ils ajoutent : « l'équilibre moral s'en ressent également, et l'atmosphère du Foyer est une atmosphère de bonheur et de bonté qui frappe le visiteur. »

« Telles sont les conséquences qu'entraîne la solution raisonnée et scientifique du problème santé. »

Dans une de ces admirables « écoles expérimentales » que possèdent les Etats-Unis, j'ai été surprise naguère, en parcourant le rapport trimestriel communiqué aux parents par les professeurs, d'y relever la question suivante : « l'enfant fait-il face avec simplicité aux difficultés de la vie réelle ? » Le Dr Ledent et Lucien Wellens semblent avoir trouvé un moyen indirect mais efficace pour apporter une solution positive à ce problème, qui est sans doute le problème central de toute pédagogie.

M.-L. CAZAMIAN.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Nature. — Nurture and Intelligence, par Alice M. Leahy.

La mesure des influences comparées de la nature et de la « nurture » (milieu éducationnel) sur le développement mental de l'individu a fait quelques progrès depuis les études de Galton. L'auteur de ce compte rendu espère avoir lui-même contribué dans une œuvre récente à établir la supériorité du facteur germinal sur l'éducation au sens large du mot. Alice M. Leahy s'est attaquée à un problème plus limité mais plus précis : elle a essayé de mesurer les résultats de la comparaison des ressemblances existant entre enfants adoptés et parents nourriciers d'une part et enfants et parents véritables d'autre part.

De telles recherches avaient déjà été entreprises en 1928 par Burks B. S. (The relative influence of nature and nurture upon mental development. A comparaitve study of foster-parent-foster child resemblance and true parent-true child resemblance. 27 TH Yrbk. Nat. Soc. Stud. Educ., 1928, Pt., L, 219-316) et par Freeman F. N. et Others. (The influence of environment on the intelligence, school achievement, and conduct of foster children, 27 TH Yrbk. Nat. Stud. Educ., 1928, Pt. I, 103-217). Mais, faute de précautions suffisantes, les résultats obtenus dans les deux recherches étaient totalement différents. Alors que la première étude ne s'occupait que d'enfants adoptés à un an, et les comparaît à des enfants témoins de même sexe, de même âge et de milieu éducationnel semblable, la deuxième examinait des enfants adoptés à un âge variant entre 6 mois et 17 ans, se contentait de 4 ans de présence dans le foyer adoptif et ne limitait pas les recherches à des enfants et des parents de race blanche nordique. Freeman ne prévoyait même pas de groupe contrôle et prétendait, sans apporter de preuve, que les enfants adoptés provenaient des milieux sociaux les plus bas.

Aussi, alors que la première monographie apportait respectivement les coefficients de corrélation de 0,20 et 0,50 pour exprimer les ressemblances trouvées entre enfants et parents adoptifs et véritables, la deuxième trouvait un coefficient moyen de 0,48 pour exprimer les ressemblances entre enfants adoptés et le milieu nourricier.

C'est beaucoup pour vérifier la valeur de ces résultats disparates, que Alice M. Leahy entreprit son travail. Pour éviter des critiques semblables à celles qu'on peut prononcer contre les travaux de ses prédécesseurs, l'auteur prit toutes les précautions qu'ils avaient négligées.

Le moins qu'on puisse dire du travail d'Alice M. Leahy, c'est qu'il est un modèle de ce que doivent être des recherches de ce genre, qui visent à l'honnêtete et à la précision.

La première (et aussi la dernière), préoccupation de l'auteur sera d'éliminer la possibilité d'un placement sélectif des enfants adoptés, dont le danger serait d'augmenter artificiellement le coefficient de corrélation entre parents nourriciers et enfants adoptés.

L'étude des registres des agences de placement du Minnesota pour la période 1918-1928 montre que l'hypothèse d'un examen par test des enfants avant l'adoption doit être écartée. Bien que 18 agences sur 22 prétendent que la prévision de l'intelligence de l'enfant joue un rôle important dans l'adoption, il semble qu'une telle préoccupation n'ait eu qu'une influence très faible sur la ressemblance constatée par la suite entre enfants et parents adoptifs. L'auteur écarte toute possibilité d'envisager l'intelligence probable de l'enfant en fixant l'adoption à un âge aussi rapproché que possible de zéro. D'autre, part, pour montrer que les renseignement concernant l'histoire de la vraie famille ne peuvent avoir amené un véritable placement sélectif, Alice Leahy reprend la question dans une annexe de son travail où elle étudie la valeur des résultats. Elle montre en comparant les occupations du père adoptif, l'éducation des parents adoptifs, les résultats de leur examen par test Otis ou test de vocabulaire Binet, d'une part, avec l'occupation du vrai père, l'occupation et l'éducation de la vraie mère, d'autre part, que les coefficients de corrélation sont très faibles et qu'un d'entre eux est même négatif.

L'influence du placement sélectif étant ainsi pratiquement écartée, l'auteur donne des renseignements sur la constitution du groupe d'enfants adoptés et du groupe de contrôle. Les enfants adoptés devaient avoir 6 mois au plus à l'âge du placement (moyenne 2,5 mois), étaient de race blanche nordique, avaient été élevés dans des communes de plus de 1.000 habitants (pour éviter l'action de certains milieux trop fermés), légalement adoptés par des gens mariés de race blanche nordique. Les foyers adpotifs furent classés suivant leur situation sociale, étant entendu

(1) Genetics Psychology Monographs, XVII-4-1935, pp. 237-308.

(2) R. VAUQUELIN. Les Aptitudes fonctionnelles et l'éducation. — Alcan, Paris, 1935.

que tous les enfants adoptés des deux groupes d'occupation les plus bas, et au moins 40 dans les autres groupes, seraient examinés. Le critérium de sélection pour les enfants du groupe de contrôle fut établi de façon telle que chaque enfant adopté fût apparié avec un enfant de contrôle de même sexe, de même âge et de même intelligence, les occupations, le milieu et l'éducation des parents étant respectivement semblables.

Il est impossible d'indiquer dans ce court résumé les méthodes d'examen et les précautions employées. Les unes et les autres ne laissent que bien peu de place à l'erreur possible. Signalons plus particulièrement l'emploi de tests Binet-Simon d'après la « Mesure de l'Intelligence » de Terman, celui des feuilles de Woodworth-Mathews, questionnaire de 75 questions révélant les tendances psychiques, pour l'examen des enfants. Pour les parents on s'est servi du test d'Otis et du test de vocabulaire Binet-Stanford.

Les groupes expérimentaux sont ensuite décrits tant pour les enfants que pour les parents. L'auteur s'attache à montrer en des tableaux et graphiques saisissants l'identité pratiquement absolue de l'âge moyen et de l'intelligence moyenne des enfants des deux groupes, des niveaux d'instruction, d'intelligence, de vocabulaire, de situation sociale et de milieu pour les parents des deux groupes. Alice Leahy donne ensuite la partie la plus importante de son mémoire : les résultats des comparaisons effectuées entre les mesures des ressemblances entre parents et enfants du groupe des adoptés et de celles qui sont constatées entre enfants et parents par le sang. Dans un premier tableau, il établit les coefficients de corrélation obtenus par la comparaison du Q. I. des enfants adoptés et de celui des enfants témoins avec les différents éléments mesurables du foyer où ils vivent (résultats de l'examen du père et de la mère par le test d'Otis, par le test du vocabulaire; niveau moyen du milieu intellectuel du foyer, index d'instruction de l'enfant à la maison, index économique ou social du foyer, niveau correspondant à l'éducation du père, de la mère ou au métier du père, etc...). La moyenne des coefficients de corrélation obtenus est, pour les enfants adoptés 0,20 et pour le groupe de contrôle 0,50 (le même que pour la ressemblance des traits physiques). De là, il résulte que la variation de l'intelligence est expliquée par la variation de l'hérédité et du milieu combinés (cas des vrais enfants et parents) pour environ 25 %. Dans le groupe des adoptés où le milieu est indépendant de l'hérédité, la variation de l'intelligence est expliquée par la variation du milieu pour environ 5 %. La conclusion suit : « Le milieu ne peut apparemment compenser le défaut de parenté par le sang en créant des ressemblances mentales entre parents et enfants. La puissance de l'hérédité est patente. »

L'auteur ne s'est pas contenté d'une telle étude C'est ainsi que le Q. I. moyen des enfants adoptés groupés par niveau d'occupation sociale du père adoptif est comparé avec le Q. I. moyen des enfants de la section de contrôle groupés de la même façon. Résultat remarquable, le Q. I. des enfants adoptés est pratiquement invariable, quel que soit le genre d'occupation du père adoptif tandis que celui des enfants vrais varie considérablement avec le métier du père véritable. Et cela est d'autant plus marquant que le Q. I. moyen des parents tant adoptifs que véritables varie dans les mêmes proportions et dans le même sens que celui du groupe d'enfants de contrôle, avec le niveau des occupations.

Encore un exemple du soin avec lequel l'enquête est conduite. Lorsque dans un groupe d'un niveau d'occupation donné, la moyenne intellectuelle du foyer dépasse d'un point celle du groupe entier, le niveau intellectuel des enfants adoptés par de tels foyers n'augmente que de 3 points par rapport à la moyenne du groupe; mais s'il s'agit d'enfants de contrôle vivant dans des foyers analogues, leur niveau intellectuel dépasse de 18 points celui du groupe entier.

Avec une conscience à laquelle il faut rendre hommage, Alice M. Leahy contrôle la validité de tous les résultats obtenus. Mais, à propos de faits supplémentaires chargés de prouver que le milieu modifie peu les éléments innés du caractère intellectuel de l'enfant (il s'agit de la comparaison entre enfants vrais et adoptés vivant sous le même toit ou entre enfants adoptés de familles différentes, élevés au même foyer et dont les coefficients de corrélation sont très voisins de zéro), l'auteur introduit assez brutalement deux tableaux présentant les rapports des résultats du test Mathews-Woodworth appliqué aux deux groupes d'enfants avec les différents éléments déjà énumérés constituant le foyer familial.

Bien que les chiffres donnent un coefficient de ressemblance supérieur pour les véritables enfants, l'auteur prétend, sans s'expliquer suffisamment, que les traits de la personnalité autres que l'intelligence sont beaucoup moins sous la dépendance de l'hérédité et beaucoup plus sous celle du milieu. Mais Alice M. Leahy doit reconnaître elle-même dans ce trop court passage (une page sur 71) que l'expérience n'est pas concluante et le nombre des enfants examinés très insuffisant. Je pense qu'il faudrait, en effet, beaucoup d'autres expériences et des explications plus complètes pour emporter l'adhésion. Il faudrait également rechercher analytiquement quels traits de la personnalité échappent à la nature pour passer dans le domaine de la « nurture ». Cette réserve faite, et elle touche le dernier paragraphe des affirmations d'Alice M. Leahy, je crois que nous pouvons souscrire aux conclusions qui mettent le point final à son étude.

« 1. La variation du Q. I. est expliquée par la variation dans le milieu du foyer pour 4 % au plus; 96 % de cette variation étant expliqué par d'autres facteurs.

2. Le milieu mesurable ne change le Q. I. que de 3 à 4 points au-dessus ou au-dessous de la valeur qu'il aurait eue dans les conditions normales de milieu.

3. La nature ou l'hérédité apportent à l'intelligence des causes de variation plus importantes que ne fait le milieu. Quand la nature et la « nurture » sont opérants, des changements en Q. I. de l'ordre de 20 points sont observés parallèlement à des changements dans le niveau culturel du foyer et du voisinage.

4. La variation des traits de la personnalité mesurés dans cette étude, autres que l'intelligence semble être occasionnée moins par la variation

dans l'hérédité que par la variation dans le milieu ».

Pour terminer, nous ne pouvons que souhaiter que de telles monographies se multiplient et qu'elles exercent, enfin, une action utile sur la conception de l'enseignement de nos pays européens.

R. VAUQUELIN.

Olga COSSETTINI, **Escuela serena,** Apuntes de una maestra (Buenos-Aires, L.-J. Rosso, 1935, opusc. 14 x 18,5 de 149 pp).

« Lorsque, en 1930, j'ai pris la direction de l'Ecole normale Domingo de Oro, à Rafaela, il régnait parmi le corps enseignant quelque inquiétude à l'égard de la réforme pédagogique. » Ainsi commence le livre. La direction se mit à l'ouvrage. Cinq ans ont passé. Dans cette école de six degrés, tous les maîtres ont adopté les idées de l' « Ecole sereine » — selon le mot de Lombardo-Radice qui paraît être le grand inspirateur de l'auteur, — tout au moins en ce qui concerne l'acquisition des connaissances. La méthode y est appliquée de façon excellente. Au début, on utilisa la méthode Decroly. Mais, à l'usage, on en vint à se demander : respecte-t-elle la personnalité de l'enfant ? La réponse fut : en partie seulement. Donc, cette méthode n'atteint pas la fin ultime et principale. On substitua alors à la méthode Decroly celle de l'Ecole sereine. — (Voir, sur la différence entre celles-ci, le livre de Ad. Ferrière : « L'Ecole sur Mesure, à la mesure du maître », Genève, Impr. Atar, 1931). — On arriva ainsi à des résultats magnifiques dans l'enseignement des matières diverses. Les travaux des élèves ont une fraîcheur et une spontanéité qui enchantent. Ces petits s'entretiennent avec les fleurs et avec les animaux en de doux dialogues, comme le faisait saint Jean enfant..

Mlle Olga Cossettini a bien mérité les louanges que le professeur Ernesto Nelson lui a adressées en ces termes : « Vous vous êtes placée au centre du problème éducatif, parce que, au-dessus de toutes les règles de la technique pédagogique, il y a les impulsions d'un cœur comme le vôtre, plein de sympathie pour l'enfance. Persévérez, même si les gens sourient ou vous combattent. Vous avez réalisé le miracle de mettre en jeu toute la personnalité de vos élèves... C'est là la véritable Ecole active ».

En vérité, en lisant « L'Ecole sereine », on sent à chaque page l'amour de l'enfant et le respect de son individualité.

Toutes nos félicitations à Mlle Cossettini.

Maria BOSCHETTI-ALBERTI.

Everardo BACKHEUSER (Professeur à l'Ecole polytechnique, président de la Confédération catholique brésilienne d'Education). **Técnica da Pedagogia Moderna,** Teoria e prâtica da Escola Nova)Rio de Janeiro, Civilisaçâo brasileira éd., 1934, vol. 12,5 x 18,5 de 311 pp.).

Dès 1927, au moment où il fut nommé professeur, l'auteur s'occupa de l'Ecole nouvelle. Il en devint bientôt un propagandiste enthousiaste. Nommé organisateur du musée central pédagogique, il en profita — avec l'aide d'une association qui avait pris le nom de « Croisade pour l'Ecole nouvelle » — pour attirer l'attention du corps enseignant sur les moyens de sortir de l'empirisme, de « systématiser » l'éducation de l'enfant. But : éducation intégrale. Moyens : initiative, coopération, intérêt ; le préparer par la vie pour la vie. Six pages sont consacrées (24 à 29) à opposer, en deux colonnes, les traits caractéristiques de l'école actuelle et ceux de l'Ecole active. L'auteur dispose d'une documentation considérable. Qu'on en juge. Les écrivains les plus fréquemment cités (à part un prêtre inconnu) sont John Dewey, G. Kerschensteiner, O. Decroly, Ed. Claparède, Kilpatrick. Même l'éducation soviétique n'a pas de secrets pour lui. Il ne se borne d'ailleurs pas à la théorie. Parti de la philosophie et de ses aspects sociologique et psychologique, il descend jusqu'aux directives pédagogiques. La table des matières est, à cet égard, révélatrice : I. Considérations générales, II. Principes cardinaux de l'Ecole nouvelle, III. L'Ecole unique, IV. La pédagogie et les sciences corrélatives, V. L'Education intégrale, VI. L'initiative, VII. La Coopération, VIII. Eduquer par la vie et pour la vie, IX. Le rôle du maître à l'Ecole nouvelle, X. Détails sur la technique de l'Ecole nouvelle. — Il y aurait des réserves à faire, principalement quant au choix des informations rapportées ; peu de chose. Au total un beau et bon livre qui ne peut manquer de porter ses fruits dans cette confédération immense qu'est le Brésil.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✦ Soleil ✦ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIIIe

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS & ÉCOLES MATERNELLES

NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPÉES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 2 séries différentes de 5 poupées et 10 supports ..... 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, coloriées sur 2 faces ..... 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX. **N° 1376. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.**
N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES. **N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.**
N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1re série. **N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES** (2e série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2×4 séries de 4 sujets différents ..... 18 »

NOUVEAUX ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCÈNES DE PLEIN AIR. **N° 1374. SCÈNES D'INTÉRIEUR.**

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes ..... 35 »

LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1385. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement démontables, sans outil. ..... 35 »

Initiation des enfants à l'action logique.

JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. ..... 25 »

LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1381. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des pointes. ..... 35 »

SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. ..... 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE. N° 1361. Une boîte ..... 15 »
LE DOMINO DES PETITS. N° 1383. Une boîte ..... 10 »
LE ZOO DES PETITS. N° 1366. Une boîte. ..... 8 »
LOTO DE GÉOGRAPHIE. N° 1365. Une boîte 7 50
LOTO DES MÉTIERS. N° 1367. Une boîte 7 50
LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1369. Une boîte ..... 40 »
LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1370. Une boîte ..... 40 »
LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND. N° 1391. Une boîte ..... 40 »

DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 50
N° 2. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 70

Mlle FLAYOL

LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 × 19, broché ..... 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PEU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 16 50

Chansons populaires, formulettes, ritournelles, rengaines, comptines, rondes, jeux, devinettes, berceuses, etc. etc.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. FLAYOL

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Nouvelles du Congrès de Cheltenham.
R. Vauquelin. — *Orientation et Sélection dans l'Université moderne.*
Antonio Coen. — *L'Enseignement et la Vie.*
H. Delacroix. — (Extraits de « L'Enfant et le Langage ») : *Le Sourd-Muet*
Doctoresse M. Montessori. — *Quelques chapitres du livre « L'Enfant ».*
Nouvelles diverses.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. FÉVRIER 1936 N° 115

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) .....Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 115 Février 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Septième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

CHELTENHAM

du Vendredi 31 Juillet au Vendredi 14 Août 1936

THÈME DU CONGRÈS

"ÉDUCATION ET LIBERTÉ"

CONDITIONS MATÉRIELLES

Logement : Les congressistes trouveront à Cheltenham tout une gamme de logements dont les prix varient entre £. 2.9.0 et £. 5.12.0 (pension complète par personne et par semaine). Nous appelons d'une façon instante leur attention sur l'intérêt qu'ils auront à correspondre le plus tôt possible à ce sujet avec le Secrétariat du Congrès (29, Tavistock Square, London W. C. 1).

Excursions : Cheltenham est le centre de tourisme d'une des régions les plus charmantes de l'Angleterre. Située à proximité des villes de Gloucester, Stratford-sur-Avon, Malvern, Oxford et au pied des collines des Costwold, sa physionomie est des plus caractéristiques. Les excursions, nombreuses et variées, sont peu coûteuses, les congressistes auront toutes facilités pour visiter les ravissants paysages, les abbayes et les cathédrales des environs.

Deux excursions d'une journée entière ont été prévues :

1° Visite des châteaux de Warwick et de Kenilworth — ou visite d'Oxford et de son collège ;

2° La vallée de la Wye, l'Abbaye de Tintern, le château de Chepstow, ou Bath, Wells et Glastonbury.

Deux excursions théâtrales ont été organisées spécialement pour les congressistes.

L'une a pour but Stratford-sur-Avon et se terminera au « Nouveau Théâtre » par la représentation d'une pièce de Shakespeare.

L'autre, Tewkesbury, Worcester et Malvern et se terminera par un festival au Théâtre de Malvern.

Représentations théâtrales : Les congressistes auront l'occasion d'assister à la « Semaine d'Opéra » qui se tiendra pendant la durée du Congrès, au petit Opéra de Cheltenham. On y représentera notamment : « Dido and Aeneas », de Purcell, et peut-être « Masque en Dioclesion », de Purcell. Les rôles principaux seront tenus par des artistes professionnels ; les chœurs seront formés de groupes d'étudiants appartenant à des écoles anglaises. On jouera aussi quatre « Opéras intimes », souvent représentés dans les écoles anglaises : « Bastien et Bastienne », de Mozart ; la « Cantate du Café », de Bach ; « Thomas and Sally », d'Arne ; et « La Serva Padrona », de Pergolèse.

Après-midi libres : L'un des buts principaux des Congrès de la Ligue étant, comme chacun sait, le développement des amitiés internationales par l'échange des idées, nous signalons que la plupart des après-midi sont laissées libres pour l'organisation de réunions privées ou de promenades.

Voyage : Nous donnons ci-dessous quelques indications de prix pour les principaux parcours. Mais il y a lieu de noter que ces prix ne peuvent être qu'approximatifs. Les congressistes auront tout intérêt à vérifier et compléter ces indications en s'adressant dans leurs pays respectifs à la succursale *Cook* la plus proche. Cette agence est en effet l'agent officiel du Congrès.

Les réseaux de chemins de fer français accordent une réduction de 40 % nette d'impôts, calculée sur le prix des billets simples et sans aucune obligation de groupement. — La validité de ces billets à prix réduit est limitée à la période s'étendant entre le 28 juillet et le 17 août 1936.

PRIX APPROXIMATIFS des TRAJETS en CHEMIN de FER

comprenant la réduction de 40 O/O sur les réseaux français

	2e classe		3e classe	
	Aller	A. R.	Aller	A. R.
Paris — Cheltenham	256 »	460 50	201 »	355 »
Madrid — —	584 »		406 »	
Rome — —	625 »		426 »	
Moscou — —	1.228 »		864 »	
Bruxelles — —	210 »		168 »	
Istamboul — —	1.124 »		764 »	
Bucarest — —	949 »		654 »	
Budapest — —	905 »		615 »	
Belgrade — —	812 »		561 »	
Prague — —	632 »		458 »	
Athènes — —	1.049 »		706 »	
Sofia — —	892 »		615 »	
Varsovie — —	781 »		549 »	
Genève — —	366 »		275 »	

PASSEPORTS

Le Secrétariat du Congrès ne s'occupe pas de la question des passeports. Les congressistes auront à se munir de tous passeports, pièces d'identité, visas exigibles pour le parcours de leur résidence à Cheltenham. En cette matière, l'Agence Cook leur fournira tous renseignements utiles. Les Français n'ont pas besoin de faire viser les passeports pour l'Angleterre.

CONDITIONS D'INSCRIPTION AU CONGRÈS

Droits d'inscription : Le prix de l'inscription est de :

a) £. 1 (soit actuellement 75 fr. français environ pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie.

b) £. 2.2.0 pour tous les autres pays.

Les inscriptions devront être adressées par virements postaux, chèques ou mandats-poste à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Education Nouvelle, Mme J. HAUSER, 2, boulevard Saint-Germain, Paris (5e). Compte chèques postaux : Paris, n° 697-92.

Les droits d'inscription couvrent les dépenses d'organisation du Congrès, comprenant notamment les programmes et tous avantages accordés aux congressistes.

Remboursements : Si une personne déjà inscrite se trouve empêchée d'assister au Congrès, il lui sera remboursé, à sa demande, 90 % de la somme qu'elle aura versée. Mais, pour être valable, cette demande devra être parvenue au Secrétariat du Congrès avant le 1er août. Passé cette date, aucune demande de remboursement ne pourra être prise en considération.

Remises : Sur les prix prévus au paragraphe *b* ci-dessus — et sur ceux-là seuls — une remise de 50 % est consentie aux étudiants régulièrement immatriculés aux Universités officielles ou aux Ecoles Nouvelles. Toutes justifications convenables devront être produites à l'appui de la demande de remise.

LOGEMENT AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

AVIS TRÈS IMPORTANT : Tous les prix indiqués ci-dessous sont, sauf indication spéciale, calculés par personne, par semaine, comprennent la pension complète et subissent une majoration de 10 % pour le service.

Prix :

1re catégorie : *Hôtel de 1er ordre*

Par chambre à 1 personne	De £. 4.18.0 à 5.12.0.
Par chambre à 2 personnes	De £. 4.11.0 à 5. 5.0.

2e catégorie : *Hôtels plus simples et Pensions de famille*

Par chambre à 1 personne	De £. 3.10.0 à 4.11.0.
Par chambre à 2 personnes	De £. 3. 4.9 à 4. 5.9.

3e catégorie : *Maisons universitaires :* £. 3.10.0

Les logements compris sous cette rubrique consistent en boxes dans des dortoirs aménagés de façon tout à fait moderne, avec l'usage de très agréables salons et salles communes. Dans cette catégorie figurent également 50 places disponibles dans des maisons privées et réservées aux seuls messieurs.

4e catégorie : *Pensions de familles et Maisons particulières :* De £. 2.9.0. à £. 3.3.0.

Camping : Un terrain de camping pourra être offert si les campeurs se présentent en nombre suffisant et munis de leur matériel de campement.

Repas : Les repas non consommés ne sont pas remboursés. — Les végétariens trouveront toutes facilités pour suivre leur régime. — Dans les prix ci-dessus indiqués sont compris le lunch et le dîner du 31 juillet et le breakfast du 14 août.

Chambres particulières : Les chambres à une personne sont peu nombreuses et il pourra être impossible de les procurer aux personnes s'étant inscrites tardivement.

Automobiles : Les congressistes possesseurs d'autos sont instamment priés de les amener. Ils pourront ainsi être logés à environ 15 minutes du centre de la ville en des endroits particulièrement pittoresques.

BULLETIN D'INSCRIPTION AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

Nom (M., Mme ou Mlle) : .....

Nationalité : .....

Adresse habituelle : .....

Adresse après le 1er juillet : .....

J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué d'une organisation (2), de représentant officiel (3) (souligner 1, 2 ou 3).

Catégorie choisie pour le logement (voir ci-dessus) .....

Date de l'arrivée ..... Date du Départ .....

Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit : .....

Les chèques doivent être libellés au nom de Mme J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.

N. B. — Prière de remplir et de nous envoyer en même temps la formule ci-dessous concernant le logement.

BULLETIN D'INSCRIPTION

Pour le Logement au Congrès de Cheltenham

Nom et Adresse : .....

.....

CATÉGORIE CHOISIE : 1re catégorie Hôtels 1er ordre : Prix de £. 5.12.0 à 4.11.0.
2e — Hôtels plus simples et pensions : Prix de £. 4.11.0 à 3.4.9.
3e — Maisons universitaires : Prix £. 3.10.0.
4e — Pensions et Maisons privées : Prix de £. 2.9.0 à 3.3.0.

Désirez-vous camper ?

Prière de souligner la catégorie choisie.

Le paiement des frais de logement se fera à Cheltenham.

Prière d'indiquer : La date de l'arrivée : .....

Celle du départ : .....

Le régime choisi : végétarien ou ordinaire .....

Si vous amenez votre auto et si vous consentez à être logé hors ville .....

.....

Le nom de la personne avec laquelle vous désireriez partager votre chambre (ou indications générales à ce sujet) .....

.....

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

LES ALBUMS DU PERE CASTOR sont maintenant introduits à l'école comme dans la famille, et des milliers et des milliers d'enfants suivent avec un intérêt passionné la collection.

Le bonheur de lire...

Voici des histoires de bêtes, des histoires merveilleuses, et pourtant vraies, et puis des contes charmants, illustrés de belles images...

Plouf, canard sauvage.
Froux, le lièvre.
Panache, l'écureuil.

Trois petits chefs-d'œuvre qui évoquent la nature; trois histoires vraies, vivantes, passionnantes... Chaque, album texte de Lido, illust. de Rojan . . . . . **6 fr.**

En famille.
Les petits et les grands.

La vie des bêtes sauvages et de leurs petits avec de grandes planches en couleurs... Chaque album . **10 fr.**

Le tapis volant.
Conte du petit poisson d'or.

Somptueusement enluminés par Ivan Bibiline, ces récits offriront aux enfants des thèmes inépuisables d'émerveillement et d'observation. Chaque album . . **10 fr.**

Le royaume des abeilles.
Conte de la marguerite.

Le texte suit la nature pas à pas et rend familière aux enfants la vie de la nature. Chaque album **4 fr.**

Demandez le catalogue illustré de la collection du ***PÈRE CASTOR****; il vous sera adressé gratuitement.*

Orientation et sélection dans l'Université moderne

Adaption de l'enseignement aux aptitudes

Ce qui est et ce qui pourrait être

Nous avons montré dans un précédent article (1) que seule une réforme instituant obligatoirement la recherche et l'examen des aptitudes individuelles par des psychologues professionnels en collaboration avec les pédagogues, à l'école et dans les laboratoires, permettrait de créer une orientation culturelle et professionnelle digne de ce nom et probablement la réalisation de l'école sur mesure. Nous laissions voir que, malgré une ardente campagne menée par des pédagogues de renom, étrangers et français, le laboratoire psycho-pédagogique n'a pas encore droit de cité en France. Mais nous ajoutions que, devançant une action officielle toujours très lente, et souvent sans effet appréciable, la bonne volonté des membres du corps enseignant aidée de quelques compétences psycho-pédagogiques, pourrait, dans le cadre municipal des grandes villes, assurer une meilleure orientation scolaire et professionnelle.

Pour expliquer notre pensée, nous nous appuierons sur la comparaison de ce qui existe dans des établissements connus de nous, et qui peuvent être connus du grand public, et de ce qui, sans grande dépense, avec un peu de bonne volonté, pourra être réalisé le jour où la psychologie individuelle des jeunes gens de 12 à 18 ans sera à peu près connue des pédagogues. Et, pour commencer par l'exemple qui nous est le plus familier, nous nous proposons de parler tout d'abord de notre cours complémentaire. Quels moyens vont avoir le directeur de l'école et les professeurs de juger et de grouper pour le mieux de leurs intérêts, les élèves qu'ils vont avoir à diriger pendant 2 ou 3 ans?

Nous pensons naturellement tout d'abord au classement et aux compositions du concours d'entrée. Prenons comme exemple les résultats de celui de 1934 : 245 élèves inscrits, 120 élèves entrant en 1re année. Laissons de côté le commencement et la fin de la liste. Les premiers reçus ont presque toujours une supériorité indiscutable (quant aux matières du concours) pour leurs camarades, supériorité affirmée du reste de façon nette par l'écart de leur total de points avec celui de leurs camarades. Certes, personne ne songerait à prétendre que l'ordre de la liste d'admission traduit véritablement l'ordre de valeur des élèves qui se sont présentés ; mais on a tendance à accorder à ce classement une importance qu'il ne mérite pas. En fait, en dehors du renseignement assez vague concernant l'existence de groupes d'infériorité ou de supériorité, il n'y a rien ou presque rien à tirer de classements opérés après concours. Donnons quelques précisions : beaucoup de candidats au C. C. subissent la même année les épreuves du concours d'entrée des E. P. S. Logiquement, avec des compositions à peu près voisines (mêmes compositions un peu plus faibles pour l'entrée au C. C.), les indications des deux concours devraient pouvoir s'interpréter à peu près de même façon.

En réalité, chaque année, pour certains élèves, les résultats des deux concours sont diamétralement opposés : M., élève au C. S. de notre école, est dans la liste supplémentaire à Lavoisier. Tous les ans, après la publication des résultats du concours, nous avons à subir les doléances des maîtres de C. S. : tel élève, classé parmi les premiers, est un mauvais élève qui ne fera rien au C. C. (Pourquoi le maître l'a-t-il donc présenté ?) et tel autre qui n'est pas admis est un excellent sujet, travailleur et intelligent, qui aurait fait merveille dans nos cours. Enfin, il n'y a pas d'exemple, croyons-nous, de cas où le premier du concours ait conservé cette place pendant sa scolarité. Non seulement les concours présentent le danger d'éliminer de bons élèves et d'en admettre de mauvais, mais encore ils offrent un grave inconvénient pour le professeur qui prétendrait, en s'appuyant sur leurs résultats, prendre une première idée des aptitudes de ses futurs élèves. Notes et classement n'ont aucune valeur absolue et une valeur relative très faible.

Il est vrai que les compositions, elles, restent, et que si leur valeur comme tests est sujette à caution (tant par leur nature de composition que par les conditions exceptionnelles dans lesquelles elles sont exécutées), elles ont une qualité indéniable : elles sont. Elles constituent un document qu'on peut examiner, un fait matériel... Mais ce point de départ, assez fragile, il est vrai, manque lui-même le plus souvent. Il ne reste aux mains des maîtres que le classement sec,

(1) Orientation et sélection dans l'Université moderne. — Les réformes de l'école unique.

sans les compositions... car celles-ci sont conservées précieusement dans les archives, mais non mises à la disposition de ceux à qui elles pourraient apporter quelques renseignements. Oh ! nous savons bien tout ce que l'administration éléverait de difficultés contre la dispersion de ces dossiers d'examen... et pourtant ne serait-il pas normal que ces premiers documents, ces premiers tests servissent à faire connaître les élèves qu'ils ont permis de classer ?

De quoi disposons-nous en dehors de ces compositions pour tenter une première classification de nos élèves ? Les fiches médicales, voilà qui vaudra mieux sans doute que les copies d'examen. Nous ne voudrions pas être de parti-pris. Il paraît qu'il y a des fiches médicales parfaitement bien remplies dans certaines écoles de Paris. Le sort ne nous a pas encore permis d'en examiner une. Encore devons-nous reconnaître que depuis l'introduction des infirmières scolaires dans les écoles il y a quelque chose de changé. Mais cependant nous avons encore vu l'année dernière des fiches médicales sur lesquelles les maladies n'avaient laissé aucune trace. Beaucoup ne comportent pas une seule indication sur la vision. Le plus grand nombre ne tiennent aucun compte de l'ouïe. Et pourtant quelle source précieuse de renseignements pour l'éducateur ! Enfin, nous n'avons pas encore trouvé une seule fiche fournissant une indication psycho-pathologique, si vague soit-elle. Nous connaissons toutes les objections qu'on peut élever contre la divulgation de tels renseignements : les éducateurs ne sont, après tout, que des hommes.

Nous répondrons par ce seul exemple. En 1930, nous avons eu au C. C. un élève nommé F., qui était pour les maîtres et pour ses camarades un danger permanent. F., vicieux et à l'esprit anormal, se retournait brusquement vers un camarade et essayait de lui crever un œil avec sa plume, mettait un couteau ouvert la lame en l'air sur le banc de son voisin, tachait et coupait les vêtements... Les professeurs essayèrent de se débarrasser d'un sujet aussi dangereux. Ils furent aidés dans leur tentative par les plaintes de nombreux parents. L'Inspecteur primaire décida le renvoi ; mais, à la suite de nombreuses lettres du père de F., qui se posait en victime d'un complot, des résistances administratives se produisirent. Une enquête fut ouverte. La fiche médicale, consultée, ne donnait aucun renseignement sur l'état psycho-pathologique de notre sujet. Or, le directeur de l'école où F. avait fait ses classes primaires souligna que les troubles mentaux s'étaient déclarés à l'âge de 12 ans (probablement avec la puberté) et que le médecin des écoles averti, n'avait pas cru devoir noter ce détail sur la fiche médicale. Nous ne chercherons pas à établir les responsabilités sans doute partagées entre beaucoup, mais il est clair qu'il y en avait de grandes à laisser un garçon, client tout indiqué des maisons d'anormaux, porter le trouble dans des classes normales. Il reste qu'une indication sur la fiche médicale eût évité probablement l'entrée de F., en tout cas, des dangers réels et une promiscuité fâcheuse pour certains élèves. S'il y a donc des inconvénients à établir des fiches médicales complètes, nous croyons que les avantages sont tellement plus importants que l'hésitation n'est pas permise. Rappelons entre autres choses quelle source d'indications il peut y avoir pour un éducateur averti dans les seuls rapports de la taille et du poids.

Pour nous résumer, les documents officiels mis à la disposition des maîtres pour classer leurs élèves à l'entrée du C. C. (il en est de même pour les E. P. S. et les établissements d'enseignement secondaire) sont donc le classement sans les compositions et les fiches médicales ne comportant qu'un nombre très restreint de renseignements utiles ; car, des fiches individuelles dont nous entendons parler depuis si longtemps, et dont le besoin se fait tellement sentir, il n'en est naturellement pas question.

A une telle carence des renseignements officiels, le professeur consciencieux essaiera, non sans grandes difficultés, nous devons le souligner, de répondre par des renseignements privés. Toutes les fois qu'il lui sera possible il prendra contact avec les maîtres des classes d'origine de ses élèves et essaiera de constituer les fiches qui lui manquent. Mais si, comme dans notre exemple, les élèves proviennent de 14 classes différentes, dont plusieurs de banlieue, la difficulté ne sera pas petite de joindre les 14 maîtres, et d'obtenir d'eux les renseignements désirés. Remarquons que, sans être négligeables, ces indications ne présentent qu'un intérêt secondaire, étant avant tout subjectives, et permettent difficilement, pour cette raison, l'établissement d'une classification des élèves. On nous objectera sans aucun doute : « pourquoi ne pas établir des questionnaires ? » Les réponses auront un caractère plus objectif que les renseignements reçus oralement, et resteront comme des documents. Nous répondrons en trois points :

1° Pour que les réponses puissent être vraiment objectives, il faudrait que les questionnaires fussent adressés avant le concours, ce qui paraît impossible dans l'état actuel des choses.

2° Il faut toujours compter avec la mau-

vaise volonté ou l'incompréhension... et il manquera de nombreux questionnaires ou ils seront mal remplis.

3° Il est à peu près impossible que, même avec beaucoup de bonne volonté, le maître réponde de façon heureuse aux questionnaires : il lui faudrait d'une part une culture psycho-pédagogique qui lui manque le plus souvent, d'autre part une connaissance de la nature psychique de ses élèves, qu'il n'a pu acquérir, faute de l'emploi des méthodes d'investigation de la psychologie individuelle.

Nous voulons illustrer cette affirmation de la quasi impossibilité d'obtenir des renseignements exacts sans l'emploi des méthodes scientifiques par un exemple précis et vécu. En 1929, un élève, S., passait dans un rang médiocre du C. S. A. au C. C. de la même école. Le maître du C. S. A. nous donna spontanément son avis sur cet élève : rempli de bonne volonté, affectueux, S. était un brave garçon à l'intelligence lente, particulièrement inapte à tout ce qui touchait le français. Effectivement les premières compositions françaises très médiocres ne promettaient guère ; mais, dès les premiers exercices collectifs, visant à l'amélioration du style, apparurent de temps à autre dans les devoirs des touches délicates qui frappèrent notre attention. Une ou deux réponses sensées, voire nuancées achevèrent de nous surprendre ; l'emploi de tests extra scolaires nous révéla rapidement chez S. une intelligence souple et fine, peut-être en sommeil, sûrement refoulée par la timidité et la crainte, surtout une sensibilité exquise d'artiste et un sens moral extrêmement averti. Nous avions mis malheureusement un an à découvrir la nature de S., qui dut redoubler sa première année. Par la suite, encouragé par nos collègues qui avaient à leur tour compris ses possibilités, et par nous-même, trouvant le terrain propice au développement de sa personnalité, S. devint rapidement un des plus brillants élèves de notre C. C. Au concours d'entrée à l'Ecole Normale de Melun, sa composition française fut remarquée. Nous ne pouvons nous empêcher en relisant certains devoirs de S., que beaucoup de littérateurs ne désavoueraient pas, de penser au jugement de notre collègue, d'ailleurs excellent maître : « il n'y a rien à tirer de lui en composition française. » Et qu'on n'objecte pas une transformation brusque d'aptitudes comme il s'en produit parfois au moment de la puberté. L'examen attentif des premiers devoirs de S. nous démontre qu'une lecture plus poussée pouvait fort bien renseigner sur la sensibilité cachée de notre élève. Mais une question se pose : Que serait-il arrivé si S. était tombé sur un de ces professeurs encore trop nombreux qui l'auraient rudoyé au sujet de son inaptitude apparente ? Il est probable que timidité, crainte et dégoût auraient empêché chez lui le développement normal d'une fonction aux possibilités presque illimitées. Nous espérons avoir fait toucher du doigt par cet exemple le danger des jugements subjectifs de maîtres sincères et bien intentionnés pour la classification des élèves. De telles erreurs de diagnostic déjà graves dans les conditions actuelles de l'enseignement seraient encore plus dangereuses s'il y avait distribution des élèves dans des classes de niveaux et de programmes différents.

Une dernière porte reste ouverte à la classification des élèves dans l'état actuel des choses : la confection de fiches par les professeurs du 2e degré au début de l'année scolaire. Elle a été très sérieusement étudiée et discutée, en particulier dans le bulletin des Cours complémentaires. Elle présente un grave inconvénient à première vue, elle ne peut être que postérieure à un première composition des classes. D'autre part, les renseignements fournis par la famille sont sujets à caution. Nous venons de faire le procès des indications données par les anciens maîtres. Restent les faits que le professeur recueillera lui-même. Or, pour obtenir les éléments nécessaires à la classification des élèves, il faut employer les tests ; en fait un seul genre de test sera employé ; le plus mauvais, la composition. L'emploi des tests Binet-Simon, par exemple, n'est pas réalisable par la plupart des professeurs ; même s'il était possible, il ne serait peut-être pas souhaitable pour des raisons que nous avons déjà signalées.

Dans les conditions que nous venons d'exposer, la connaissance des aptitudes des élèves d'une part, leur classification d'autre part, restent extrêmement difficiles. Or, nous avons montré dans notre précédent article, combien il est souhaitable qu'un maître puisse connaître la nature psychique des enfants qu'il est appelé à éduquer pour tenir compte dans son enseignement de leurs aptitudes. En outre, dans les grandes villes, et, en particulier à Paris, il est très fréquent que le nombre d'élèves devant suivre un cours de l'enseignement du second degré soit suffisamment élevé pour exiger la formation de plusieurs divisions. Dès lors la connaissance des aptitudes des élèves pourrait encore présenter l'avantage d'un groupement possible des élèves selon des types à peu près analogues.

Examinons ce qui se passe en fait. Faute des renseignements nécessaires, un tel grou-

pement est impossible. Aussi (quand toutefois il existe des préoccupations de ce genre), deux tendances s'affrontent. Ou bien, même sans idée d'école sur mesure, on essaie de réaliser des classes homogènes en réunissant les élèves en groupes de supériorité et d'infériorité, ou bien, et c'est ce qui est le plus fréquent dans les écoles où la présence d'un professeur principal à la tête de la classe risque de créer des rivalités, on tente la constitution de classes parallèles.

Nous ne possédons que des renseignements de seconde main et assez peu nombreux sur le premier mode de classification, qui paraît le plus pédagogique. Cependant, les renseignements coïncident tous : le groupement fait dans les mauvaises conditions que nous signalions se révèle assez vite inopérant et, en cours d'année, l'on est souvent obligé de faire changer un assez grand nombre d'élèves de sections. Mais ce n'est pas le plus grave. Comme le classement a été opéré sur la moyenne de *l'intelligence générale scolaire*, il se trouve que le groupe homogène est en réalité très hétérogène, surtout pour les groupes d'infériorité. Ceux-ci, en dehors d'un certain nombre d'élèves d'intelligence générale déficiente, comptent beaucoup d'enfants présentant une inaptitude très marquante dans une discipline différente pour chacun et des aptitudes moyennes en ce qui concerne les autres matières scolaires.

Les classes dites parallèles ne donnent pas de meilleurs résultats. Voici par exemple la façon dont il est procédé au cours complémentaire que nous avons choisi comme sujet d'étude. Il y a 3 classes de 1re année : le premier du concours d'entrée est placé en A, le 2e en B, le 3e en C, le 4e en A, etc... Voici un des résultats les plus caractéristiques en fin d'année 1927. (Il n'y avait que 2 classes de 1re année à cette époque). Avec les mêmes professeurs et le même enseignement, l'examen de passage en 2e année donnait sur les dix premiers, 9 élèves appartenant à la classe B, un seul à la classe A ; sur les 40 premiers, 29 provenaient de B, 11 de A. Et ce n'était pas là le résultat du hasard : l'examen ne faisait que confirmer une situation de fait qui avait duré toute l'année scolaire. En 1934, le hasard réussit à former 3 classes homogènes à leur façon : A constituait un groupement d'élèves agités, bruyants mais intelligents et travailleurs, B, une remarquable collection de paresseux d'une intelligence moyenne et C un troupeau amorphe sans intelligence et sans ressort (1).

(1) A Lavoisier, où le signataire de cet article est professeur depuis le 1er octobre 1935, le même procédé est employé, et donne des résultats aussi décevants.

Nous croyons que des procédés analogues sont employés pour la formation des sections de 1re année dans la plupart des E. P. S. de Paris. Pour les Lycées nous possédons assez peu de renseignements, mais il est à souhaiter que la façon de faire existant dans certains établissements d'enseignement secondaire ne soit pas trop répandue. Dans tel lycée, par exemple, l'abondance des élèves est telle qu'il faut constituer 6 sections de 6e A. Or, un professeur de latin a, à tort ou à raison, plus de renom qu'un autre. Il en est de même en ce qui concerne l'enseignement mathématique. Dès lors, un grand nombre de parents font pression pour que leur fils soit placé plutôt en A1 ou A2 qu'en A5 ou A6 et refusent énergiquement qu'il appartienne à A3 ou A4. Nous savons bien que beaucoup de proviseurs résistent à de telles pressions... Mais il y a des interventions tellement puissantes, surtout dans le milieu des lycées ! Et le proviseur n'a malheureusement aucune raison sérieuse, sauf le respect dû à son autorité, de maintenir un élève dans une classe plutôt que dans une autre, puisque aucune vue psycho-pédagogique ne préside à la distribution des élèves.

Quel est le résultat de telles pratiques ? Ou bien on obtient des classes disparates et hétérogènes, ou bien, dans le cas qui nous occupe actuellement, ce sont les enfants dont les parents s'occupent plus particulièrement, ou qui sont les plus influents, qui profitent de l'enseignement des meilleurs professeurs ; les autres, et parmi eux il y a des enfants remarquablement doués, ont l'enseignement le moins susceptible d'aider au développement de leur personnalité. C'est peut-être une réalisation de l'école sur mesure à la mesure du maître, mais certainement pas à la façon dont l'a conçue Ferrière !

Une grave question reste à examiner pour faire le tour complet de l'enseignement du 2e degré. Il s'agit des matières à option. Nous ne parlerons ici que des langues et du travail manuel, la question de l'orientation dans les sections spéciales de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique, ou dans les différentes catégories de l'enseignement secondaire ayant été déjà évoquée dans notre précédent article. Dans la plupart des établissements du 2e degré, l'anglais et l'allemand sont enseignés concurremment et l'étude d'une des deux langues est obligatoire. Deux façons de procéder :

1° Le choix est laissé aux enfants et derrière eux aux parents. Ni les uns ni les autres n'ont en général aucune idée des difficultés comparées des deux langues, ni des aptitudes nécessaires à leur étude. Les enfants sont

mal connus (surtout des parents). Dès lors, ce sont des goûts, le plus souvent des préjugés, le hasard qui président à la répartition des élèves entre les classes d'allemand et d'anglais. Les conséquences suivent : classes surpeuplées en anglais, squelettiques en allemand, hétérogénéité des classes, têtes et queues de classe, etc...

2° Pour obtenir des classes équivalentes, le choix est laissé aux intéressés, dans l'ordre du classement d'entrée. Dans ce cas, une très grande proportion des élèves reçus dans les premiers rangs choisissent l'anglais ; les élèves médiocres n'ayant plus le choix apprennent l'allemand. On arrive alors à ce contre-sens que les élèves les mieux doués étudient l'anglais, langue relativement facile, à valeur éducative assez faible, alors que les moins doués trébuchent sur les difficultés de l'allemand, dont l'étude, c'est un fait reconnu, offre un intérêt pédagogique presque aussi puissant que celle du latin.

Si nous nous occupons du travail manuel, nous relevons les mêmes erreurs. En dehors des sections d'arts et métiers des E. P. S. ou des écoles professionnelles, où l'enseignement de l'atelier est un véritable apprentissage, le travail manuel a, avant tout, des visées éducatives. Nous pensons avec beaucoup de pédagogues que le travail du bois présente plus d'intérêt que celui du fer. Et cependant l'atelier du fer attire plus d'élèves... et les meilleurs, probablement parce qu'il touche à la mécanique, la distribution des élèves étant faite comme dans les classes de langues, sans tenir compte de l'intérêt des élèves. C'est, renouvelée, l'erreur pédagogique déjà signalée.

Après ce rapide coup d'œil, qui laisse dans l'ombre quantité de questions intéressantes, on objectera sans doute, puisque nous avons nous-même reconnu au début qu'une transformation profonde était impossible dans l'état actuel des choses, qu'il est sans intérêt de signaler des erreurs auxquelles on ne peut remédier. Nous croyons, toutefois, comme nous l'indiquions à la fin du précédent article, que des réalisations peu coûteuses et fructueuses pourraient être obtenues dans les grandes villes, si les éducateurs le voulaient fortement.

Remarquons tout d'abord que, si les laboratoires de psychologie chargés de fournir des fiches psycho-pédagogiques concernant nos élèves n'existent pas, les spécialistes, eux, existent. Il suffit de citer les noms de Wallon, Piéron, Simon, Dumas, Lahy, etc... pour Paris et de penser à leurs élèves pour voir que la question du personnel pourrait être facilement résolue. Le plus grand nombre des inspecteurs primaires (et tous si le concours s'y prêtait), un certain nombre de directeurs sont avertis des pratiques de la recherche des aptitudes et susceptibles avec quelques leçons supplémentaires de rendre de réels services dans les laboratoires psycho-pédagogiques.

Enfin nombre de médecins et d'infirmières scolaires se sont spécialisés dans ces questions et pourraient diriger de tels laboratoires ou y être de précieux auxiliaires. Donc, sans même prévoir des laboratoires outillés comme le sont les laboratoires américains, allemands, ou les rares laboratoires français où la psycho-pédagogie est enseignée, il serait possible d'assurer un examen assez poussé des aptitudes des élèves. Les dangers de la spécialisation avant la puberté, les transformations toujours possibles des aptitudes pendant le jeune âge ont été très souvent signalés ; aussi considérons-nous qu'actuellement, on pourrait à la rigueur se passer de fiches dans l'enseignement du 1er degré ; mais au seuil du second degré, il serait relativement facile, comme nous le faisions observer plus haut, de soumettre les élèves à des examens psycho-pédagogiques conduits par des spécialistes parfois à l'aide de tests individuels le plus souvent, pour éviter de grandes dépenses à l'aide de tests collectifs.

Puisqu'il est nécessaire d'entrer encore dans les détails pécuniaires, les dépenses pourraient être réduites au minimum en tenant compte des conventions suivantes :

1° Ce nouveau service pourrait être demandé aux Inspecteurs primaires à condition de les soulager d'un travail administratif le plus souvent inutile. La même remarque peut être faite pour les Directeurs d'école qui préféreraient sans doute faire œuvre pédagogique utile que de fournir plusieurs fois par an en triple exemplaire un état des lieux scolaires dont les dimensions, tout le monde le sait, peuvent varier d'un trimestre sur l'autre ;

2° Les médecins des écoles pourraient facilement être recrutés parmi les spécialistes des questions psycho-pédagogiques ;

3° Les infirmières scolaires existent ; il y aurait à faire une mise au point de leur culture psycho-pédagogique et une utilisation plus rationnelle qu'actuellement peut-être de leurs services.

Ceci posé, en dehors de l'examen individuel, certes souhaitable, mais que nous n'osons réclamer fermement parce que, lui, serait relativement coûteux, voici comment, à titre de simple suggestion, pourrait être organisé l'examen psycho-pédagogique collectif des élèves.

1° Nous l'avons dit, il s'agit de recueillir les éléments permettant l'orientation et la classification des élèves au moment du passage dans les classes de l'enseignement du 2e degré. Il serait donc utile de profiter de l'année préparatoire à cet enseignement (cours moyen 2e année et plutôt cours supérieur des écoles primaires, 7e dans l'enseignement secondaire) pour réaliser les premières épreuves dont les résultats doivent figurer sur les fiches. Un examen médical individuel paraît indispensable pendant cette année scolaire. Un examen psychologique, permettant la mesure des grandes fonctions présidant à la vie mentale : attention, mémoire médiate et immédiate, émotivité, volonté, pourrait être réalisé une ou deux fois dans l'année, dans la classe même, au moyen de tests dirigés par les spécialistes dont nous avons déjà parlé. D'autres épreuves probatoires pourraient être organisées en dehors de l'école avant les examens ou concours, épreuves spécialisées pour chacune des branches de l'enseignement du second degré, et destinées à fournir au moyen de tests la mesure des aptitudes fonctionnelles spéciales réclamées plus particulièrement dans chaque cas (1). Les résultats, consignés sur les fiches, pourraient être communiqués, accompagnés de conseils pratiques sur l'orientation, aux familles. Nous savons très bien que certains parents passeraient outre ; mais combien de déboires pourraient être ainsi évités, combien de fausses vocations d'ingénieur, de médecin, pourraient être découragées à temps ; ou pour prendre plus près de nous, que de fois les contre-indications communiquées aux familles pourraient empêcher l'orientation d'un enfant vers le lycée, la section générale des E.P.S. ou le Cours complémentaire d'enseignement général.

2° Pour ceux qui tiennent à observer l'enfant dans les conditions anormales des examens et concours (il y en a, même parmi les psycho-pédagogues), il existe un moyen d'enrichir la fiche individuelle sans rien changer aux organisations actuelles. Cette nouvelle source de documentation est fournie par les épreuves classiques, mais examinées d'un point de vue particulier et toujours par les spécialistes. Pour fixer les idées, en dehors des notes normales que fournissent la dictée, la rédaction, le calcul, le dessin, l'écriture, le travail manuel (ou la couture), chacune de ces épreuves pourrait être l'occasion de mesures spéciales de certaines fonctions et le point de départ d'une classification sommaire des candidats. C'est ainsi que la dictée examinée par un psycho-pédagogue fournit des indications précieuses sur l'attention (mots oubliés, fautes dites d'étourderie, groupement des fautes au début et à la fin, etc...). La rédaction permet un classement en esprits imaginatifs et esprits positifs et décèle des défauts intellectuels aussi graves que l'automatisme verbal, le psittacisme, la tendance au mensonge, etc... L'épreuve de mathématiques bien dosée sert déjà dans le concours des bourses à mesurer la réflexion et l'intelligence générale ; elle peut permettre de mesurer l'aptitude au calcul (rapidité des opérations par exemple au concours de l'octroi), la valeur du jugement logique, etc... L'écriture, le dessin, le travail manuel, la couture permettent de porter des jugements sur l'habileté manuelle, celle des petits muscles, celle des grands ensembles musculaires, l'acuité de la vue, l'aptitude à la différenciation des couleurs, la conscience dans l'accomplissement du travail, etc...

On voit par ces quelques exemples, qui ne donnent qu'une faible idée de ce que pourrait être une exploitation systématique dans le sens psycho-pédagogique des épreuves d'examen actuelles, qu'il y aurait là une source particulièrement riche et encore inexploitée de renseignements individuels.

3° La précédente observation n'empêcherait pas d'ajouter aux examens et concours en usage une ou plusieurs épreuves en forme de tests qui viendraient compléter les renseignements déjà obtenus en cours d'année et qui n'avaient qu'une valeur indicative. Les nouvelles épreuves, plus précises cette fois, pourraient être notées et comptées au même titre que les compositions pour le classement. Leurs indications figureraient avec fruit sur la fiche individuelle. Elles auraient l'avantage d'éliminer sûrement tous ceux qui manquent d'aptitudes pour un enseignement déterminé ou pour un futur métier (nous pensons en particulier au recrutement des écoles normales de tout degré) et permettraient, au contraire, à ceux qu'une culture passagèrement déficiente éloigne d'enseignements ou de professions où ils pourraient se faire une place honorable, d'entrer sans trop de difficultés.

Nous omettons volontairement d'indiquer les tests à employer dans la première et la dernière catégorie d'épreuves. C'est là le rôle des spécialistes. Nous n'insistons pas non plus sur la nécessité de varier fréquemment ces tests pour éviter que la préparation à ce genre d'épreuves ne devienne une nouvelle matière du programme et l'objet d'une

(1) Nous laissons de côté volontairement la question de l'orientation professionnelle qui est en voie d'organisation et sera sans doute réalisée longtemps avant l'orientation culturelle.

préparation spéciale dans certaines classes.

C'est à peine si nous osons maintenant, tant ils nous semblent indiscutables, faire ressortir les avantages qui résulteraient de telles pratiques, peu onéreuses, nous y insistons, si l'on voulait bien les organiser dans les grands centres.

1° C'est, pour la première fois, la possibilité pour les professeurs de connaître la matière psychologique sur laquelle ils vont travailler : les aptitudes fonctionnelles, trame à peu près indéformable des intelligences qu'ils n'essaieront plus de transformer, mais bien de diriger. C'est par là même aussi, comme nous le signalions quelques lignes plus haut, la possibilité d'évincer les inaptes, ou pour mieux dire, de les diriger en toute connaissance de cause, vers les voies qui leur conviennent ; c'est la récupération par la société des valeurs inemployées. Nous croyons, en effet, malgré Rousseau qui écrit dans l'Emile « que les génies s'élèvent tout seuls », que, par suite de la mauvaise organisation de l'école, il reste encore un trop grand nombre d'intelligences d'élite mal développées et mal utilisées. Très sincèrement, nous pensons que tout essai d'enseignement unique, tout essai de sélection, doit échouer, qui ne s'appuiera pas sur une connaissance approfondie des aptitudes fonctionnelles des enfants.

2° L'établissement de fiches médico-psycho-pédagogiques conçues comme il est dit plus haut, ce serait d'un autre point de vue, la possibilité de faire une répartition rationnelle des élèves dans tous les établissements actuellement pourvus de classes parallèles. Quels seraient les groupements formés ? Il ne nous est pas possible de l'indiquer ici : la question est trop complexe (elle varie avec chaque sorte d'établissement) et elle comporte des solutions multiples dans chaque cas. Mais, pour reprendre l'exemple sur lequel nous nous sommes le plus étendu, celui d'un C.C. d'enseignement général à 3 divisions de 1re année, voici 2 types de classification possibles :

a) Si l'on craint une spécialisation trop précoce, on peut partager les élèves en tenant compte de l'ensemble de leurs aptitudes en 3 groupes (supérieur, moyen et inférieur), étant bien entendu que les programmes et les cours seront appropriés au niveau moyen de la classe. Qu'on ne crie pas au scandale : il y a longtemps que les bons maîtres ont d'instinct taillé leur enseignement à la mesure des *groupes d'infériorité* de leurs classes, mais après quels tâtonnements, en risquant le blâme, et malheureusement au détriment des élèves les mieux doués.

b) Si l'on ne craint pas la spécialisation (1), il y a lieu de former des groupements d'élèves se rapprochant le plus possible de types mentaux facilement déterminables actuellement. Dans le cas particulier que nous examinons, nous verrions volontiers une classe d'imaginatifs (esprits à tendance littéraires), une classe d'observateurs (esprits à tendances scientifiques), une classe mixte (imaginatifs et observateurs médiocres) qui comprendra une majorité d'esprits méthodiques. Dans de telles classes, ce n'est plus l'ensemble de l'enseignement, mais chaque discipline qui doit être adaptée au niveau moyen des élèves.

3° Il reste entendu que les types que nous venons de citer sont assez grossièrement établis en tenant compte des possibilités actuelles, et qu'il importerait, par la suite, de déterminer un certain nombre de synthèses mentales plus étudiées et établies scientifiquement. Pour cela, nous l'avons déjà signalé et nous y insistons, des travaux d'ensemble sur la psychologie différentielle des jeunes gens et jeunes filles sont nécessaires. Ce sont travaux de longue haleine si nous en jugeons par les difficultés que nous rencontrons à conduire nos propres recherches. Mais l'éducation est un art, et comme tout art, elle est forcée de passer à l'action avant que la science ne soit achevée.

Les solutions que nous avons apportées sont empiriques et insuffisantes, mais elles ont deux avantages : pratiquement réalisables actuellement et à peu de frais, elles apportent un procédé d'orientation et de sélection qui constitue un progrès sur ce qui existe actuellement, nul en fait pour le 2e degré. Et nous persistons à croire, que, dans une société aussi troublée que l'est la nôtre, le premier pas vers la sagesse sera de mettre chaque homme à la place qu'il doit occuper, non pas par sa naissance ou sa richesse, mais bien par sa valeur intrinsèque.

R. VAUQUELIN.

---

(1) Nous croyons que ce serait là une crainte vaine. Un enfant ayant des aptitudes aux mathématiques très développées et des aptitudes déficientes quant aux lettres, sera tenté davantage dans une classe du 1er type de négliger les disciplines se rapportant au français, qui le dépasseront et pour lesquelles il subira des comparaisons humiliantes, que dans une classe du 2e type où l'enseignement des lettres sera adapté à son niveau et où il ne subira pas de comparaisons décourageantes.

L'Enseignement et la Vie[1]

(par M. Antonio COEN)

...Toutes nos méthodes d'enseignement sont tournées vers le « bourrage » en vue d'examens ou, pis encore, de concours. On cherche à couler ceux qui ne réussiraient qu'à grand' peine à devenir des hommes, dans un monde uniforme.

Les chamarrures géométriques de nos polytechniciens sont sincères. L'Enseignement doit préparer à la vie, et, loin de ce faire, il ne prépare que des défaillances.

Il n'est plus donné à personne d'être, dès sa naissance, confié aux seins rebondis d'une nourrice entendant le latin. Mais faut-il le regretter ? cela n'aboutirait point à faire des hommes sachant vivre et sachant mourir. Le rythme de la société moderne, rythme précipité, rythme extérieur, rythme d'action et non point de pensée, exclut les possibilités de ce que l'on est convenu d'appeler l'éducation. La famille disparaît qui était en mesure de conférer sinon une éducation parfaite, du moins quelques rudiments explicatifs de la vie. Au demeurant, il n'est point sûr que cette disparition progressive de l'éducation familiale soit un mal, si elle est remplacée par un enseignement intelligent de la vie.

L'amenuisement de l'éducation familiale risque de faire disparaître, si l'on ne pare à cette défaillance, la sensibilité, le sens de la nature, le lyrisme et l'originalité des hommes. Par contre, il tend à atténuer la transmission des préjugés de classe, des préjugés familiaux, des préjugés professionnels ou de caste. Dans l'ensemble des circonstances actuelles, il tend à ne plus se laisser produire que des hommes moyens, moins individualisés et plus proches les uns des autres. Mais ce rapprochement se fait dans la médiocrité générale.

Est-ce dans une commune déchéance que nous devons placer nos espoirs de mutuelle compréhension ? Un monde où personne ne saurait plus saisir directement la poésie d'un ruisseau clair vagabondant de roche en roche pour mieux unir les deux sœurs prairies, un monde où serait toujours ridicule un saint François adorant soleil et lune, et prêchant oiseaux et poissons, un tel monde serait incapable de ce que les moyens appellent folie, de cette folie qui mena Prométhée, Newton et Einstein à ravir le feu du ciel.

Mais le mythe même de Prométhée nous montre que faire œuvre de révolte et de progrès enchaîne à la roche, c'est-à-dire au progrès lui-même, pris dans un seul sens objectif d'évolution non-finaliste.

On n'échappe point au perpétuel devenir des choses. Le plus plâtré des Boudhas vendus sur la route nous est présenté par le louangeur des temps passés. « Construis sur le sable », a dit un sage de l'Islam ; construis avec la pensée qu'il te faudra démolir ou subir la démolition.

Nous sommes donc en présence du problème éducatif. La famille éduquait pour hier, assez bien en un sens, et fort mal dans l'autre. Elle éduque peu, très peu, pour aujourd'hui ; elle n'éduquera plus du tout pour demain.

Perte sèche si personne ne bouge ; gain considérable si son œuvre est reprise avec la plupart de ses avantages, et sans la plupart de ses défauts. Mais où sont les œuvres qui doivent sauvegarder l'individualité créatrice de chacun, sa sensibilité, sa volonté, son intelligence ?

Qu'on ne se trompe point. La culture peut être un résultat de l'intelligence. Elle en est si peu la cause qu'elle en détruit trop souvent toutes les possibilités créatrices. Comment séparer intelligence et sensibilité ? Comment sacrifier la compréhension immédiate (et cet adjectif garde ici toute sa valeur) à la compréhension médiate ?

Il faut donc que l'Enseignement devienne vivant. Vivant ? C'est-à-dire qu'il s'adresse à des êtres comme sujets et qu'il fasse ces sujets capables (objet réel de leur existence, qui est la vie même).

Il semble bien que l'on confonde le but et les moyens. Le but, c'est la vie. Sciences, Lettres et Arts ne sont que des moyens de saisir la vie. Qu'on les prenne pour objets et seuls objets, et l'on tombe dans les mêmes travers que nous trouvons ridicules chez les prétendus savants du XIIe siècle. La grammaire n'est qu'un moyen de connaître la langue ; la langue n'est qu'un moyen de connaître les hommes vivants ou morts. La mathématique n'est qu'un moyen de formuler clairement des pensées difficiles ; mais ces formules claires ne sont qu'un moyen de comprendre la chimie, la physique, la mécanique céleste ; la chimie, la physique, la mécanique céleste ne sont que des moyens de comprendre la vie. Apprendre à dessiner,

(1) Extrait d'une brochure publiée chez Figuière, 166, Bd Montparnasse, Paris.

fréquenter les musées, apprendre l'harmonie, c'est acquérir des moyens de traduire la nature ; mais à quoi peuvent servir ces acquisitions, à quoi peuvent servir ces moyens, si la nature reste incomprise de ceux-là même qui ont péniblement acquis les moyens de la comprendre ? A quoi bon de tels enseignements s'ils étouffent le sens de la nature, et quels progrès peut-on attendre d'eux s'ils restent une pure gymnastique intellectuelle ? Génération de logiciens purs nous préparant des débats de Sorbonne sur des thèses qui, pour être en apparence scientifiques, ne seraient pas moins dogmatiques que celles qui provoquèrent les moqueries de Rabelais ou de M. de Montalte ? Est-ce cela que nous voulons ? Peut-on séparer le sens direct de la vie du progrès même purement scientifique ? Claude Bernard est-il un pur logicien ? Et Pasteur n'a-t-il pas poursuivi ses recherches grâce à la contrainte permanente d'une hypothèse purement intuitive ?

Il faut donc que l'Enseignement, loin de s'attacher à la simple communication de connaissances cataloguées, développe la sensibilité et les possibilités de contact immédiat avec la nature. Ainsi les hommes comprendront mieux les hommes ; ainsi les hommes comprendront mieux l'univers. Ainsi les hommes éviteront de tomber une fois de plus dans un logicisme abstrait et stérile.

Mais un tel programme est nettement insuffisant ; il faut encore que l'Enseignement développe la volonté. Mais quelle volonté ?

Celle de l'arriviste qui se donne un but pragmatique direct et ne s'en donne point d'autre ? A aucun prix, car une telle volonté est mère de toutes les palinodies et en tous cas de tous les découragements ; contraire à l'intérêt de la société, parce que ne développant les qualités d'énergie de l'individu que sur un plan de lutte contre l'individu ; contraire à l'intérêt individuel, parce que déterminatrice d'ambitions toujours et forcément démesurées et forcément insatisfaites. Contraire encore tant à l'intérêt social qu'à celui de l'individu, parce que lui fermant à jamais l'amour de la recherche et de l'effort pour l'effort ; de l'effort non plus moyen mais but. L'effort sur tous les plans, dans tous les sens possibles, l'effort aimé malgré tous les échecs, l'effort donnant naissance à l'effort et qui, par sa perpétuité même, donne à l'homme le moyen d'atteindre à l'infini. Et voilà que la construction du Boudha s'avère déjà pour chacun possible, avec cette certitude admirable et consolatrice qu'elle ne sera jamais achevée, et que notre mort devient, par là même, un dernier élément d'élévation et de vie.

Compréhension et amour de la vie.

Volonté tendue vers l'effort pour l'effort.

Telles sont les bases essentielles que se doit donner un enseignement véritablement fécond, tels sont les buts théoriquement inaccessibles vers lesquels il doit tendre. N'est-ce pas dire qu'il atteindra, par là même, un développement optimum des deux formes d'intelligence : la rationnelle et l'intuitive ?

Qu'il nous soit maintenant permis de jeter un coup d'œil sur l'organisation pratique de notre enseignement. De tout ce qui est espéré ci-dessus, nous ne voyons rien. Mais nous trouvons des « matières » que l'on enseigne. A tous les degrés, en effet, ce mot est le mot qui convient.

Notre enseignement actuel est fait de matières et de matière. Est-ce à dire que l'amour de la nature, que l'amour de l'effort soient plus spirituels que les matières ? Tout dépend de la manière dont on l'entend. Si le spirituel est l'œuvre pure de notre esprit, dans la mesure où il se détache des contingences, l'enseignement actuel, infiniment éloigné de la nature, est, en effet, spirituel, et celui que nous voudrions plongé dans la matière. Si le spirituel est ce qui nous permet d'acquérir le sens de la vie et le matériel ce qui nous le fait perdre, l'enseignement actuel n'est guère spirituel.

Le malheur est que l'on enseigne tout dans les écoles, sauf le moyen véritablement humain d'utiliser les enseignements donnés. Bien pis, le malheur est que, dans les formules où il se trouve enfermé, l'enseignement actuel, loin de préparer à la vie, ôte parfois pour toujours à ceux qui le subissent les qualités natives qui leur auraient permis de vivre, ce qui s'appelle vivre.

Les « Matières » qui devraient être moyen deviennent but essentiel qui recouvre totalement le but véritable. Ce n'est qu'exceptionnellement que des individus d'élite résistent et cherchent la vie au-delà de l'enseignement. Ostwald l'a bien remarqué, qui fut à la fois un grand homme et un grand maître.

Nous sommes, comme au Moyen Age, devant un trivium ou un quadrivium, que dis-je, devant un multivium, et ce dédale de chemins nous a fait perdre la route de la vie.

Mais il ne présente point ces seuls inconvénients déjà rédhibitoires ; l'Enseignement ne s'adresse à la majorité que pendant peu d'années ; ceux qu'il suit, il les abandonne trop tôt ; il abandonne tous les adultes qui seraient le plus aptes à l'utiliser ; enfin quand il agit, il n'est que mnémonique et spécialisé à outrance.

Mnémonique. C'est-à-dire émanant dogmatiquement d'une autorité, s'adressant à la seule mémoire ou, rarement d'ailleurs, à la seule intelligence logique et finalement fait de besogne mâchée excluant tout effort, et, partant, toute création d'un amour de l'effort. Le maître n'a en vue qu'un bourrage systématique en vue d'un examen ou d'un concours déterminé. C'est d'ailleurs pourquoi les seuls génies se refusent à l'absorption du cours ; mais pour ce faire, actuellement, il faut, en effet, être un génie. Un tel enseignement aboutit inévitablement à la compression puis à la disparition de toute originalité, à l'abrutissement direct et quasiment fatal de tout le personnel instruit... et, qu'on veuille bien me pardonner, à un résultat identique sur le personnel enseignant. Il aboutit enfin à la compression de toute faculté tendant à l'effort.

Sortent d'un tel enseignement tout une foule de doctes avec leurs livres, rivés dans leur routine, incapables de vouloir, car vouloir n'est-ce pas précisément quitter les chemins tracés ? Toute une foule de ronds-de-cuir, quelle que soit la hauteur « intellectuelle » de leur situation. Nous ne parlons évidemment qu'en général, et des individualités exceptionnelles trouvent le moyen d'échapper à l'encerclement de l'autorité, de la mémoire, du travail mâché, excluant l'effort véritable, trilogie d'avortement.

Il faut que l'école soit difficile. L'exemple en est dans la vie. Ceux-là seuls dont les débuts suivirent des chemins arides sont préparés à la vie. L'enseignement trop facile et sans vie ne trace que des sillons superficiels hâtivement comblés. C'est le montagnard qui sait le mieux marcher.

Nous aurons ainsi beaucoup de perroquets magnifiques dont le verbiage ira rapidement balbutiant. Et cela, toutes proportions gardées, à tous les degrés de l'enseignement.

Spécialisé. Spécialisé, oui, dès l'école primaire, malgré les apparences. N'y enseigne-t-on pas, en effet, calcul, géographie, histoire, que sais-je encore... mais on oublie d'y enseigner à voir le monde, on oublie d'y enseigner à lire, on oublie d'y enseigner à penser et même à songer. Nanti de son certificat d'études, l'élève ne sait pas lire, ni matériellement ni intellectuellement. Comment saurait-il le reste ?

Pure folie qu'un système qui se contente de vaines apparences.

Ce qu'il nous faut, c'est un enseignement qui, à tous les degrés, enseigne à lire. C'est-à-dire à avoir les yeux ouverts sur l'univers. Un enseignement qui fasse aimer l'effort et nous livre à la sortie de l'école plutôt des ignorants avides de savoir, de voir et de sentir que des savants artificiels avides, leur diplôme conquis, d'endormir pour toujours leur intelligence et leur sensibilité, avides de se reposer à l'heure précise où l'effort seul peut donner un sens quelconque à leur vie et leur permettre de construire sans arrêt leur propre, leur véritable Boudha.

Le Sourd-Muet

(*Extrait de l'ouvrage " l'Enfant et le Langage " par Henri DELACROIX*)

Lorsqu'en 1924, Decroly m'a fait visiter à Bruxelles l'école de la Rue Rempart-des-Moines, j'ai été tout de suite conquis. Des enfants très jeunes arrivaient en peu de temps, par la vertu d'une méthode vivante et stimulatrice, à des résultats que l'enseignement officiel n'atteignait qu'avec beaucoup de patience et d'efforts.

Les méthodes artificielles, compliquées, ont fait leur temps. « A cette heure, écrit Drouot, notre enseignement spécial tend à se rapprocher, autant que faire se peut, de la marche essentiellement intuitive que suit la mère, ce modèle des maîtres, dans l'éducation de son enfant normal. C'est pourquoi la méthode belge qui a fait un très grand pas dans ce sens donne, au quadruple point de vue de la parole, de la lecture sur les lèvres, de la langue et du développement intellectuel, des résultats que ne pouvaient procurer ses devancières. Il est pleinement démontré que le sourd-muet, moins que tout autre — cela est facile à comprendre — ne peut tirer qu'un profit très relatif de méthodes artificielles qui s'éloignent de la voie indiquée par la nature ; revenons donc pour le plus grand bien de nos élèves, à des méthodes naturelles. Sous prétexte de faciliter leur tâche, on l'a compliquée comme à plaisir. Le regretté Dr Decroly, le grand pédagogue belge récemment disparu, l'a dit : « ce qui paraît simple à l'homme adulte ne l'est pas toujours pour l'enfant ». Decroly entendant par là l'en-

fant normal doué de tous ses sens. A plus forte raison est-ce vrai, s'il s'agit d'un petit sourd n'ayant jamais entendu ni parlé ».

Loin que l'esprit de l'enfant aille du simple au composé, ce sont des ensembles qu'il appréhende d'abord en vertu d'une sorte de fonction de « globalisation » comme s'exprime Decroly. On connaît la méthode de lecture et d'écriture qu'il a tirée de ce principe.

Puisque l'œil permet de lire globalement un texte écrit sur la page d'un livre, ou des mots visibles sur les lèvres de celui qui les prononce, puisque la main arrive à tracer des mots et des phrases sans avoir d'abord appris à écrire lettre par lettre, pourquoi les organes vocaux ne produiraient-ils pas des mots et des phrases sans avoir été d'abord exercés à émettre une à une les voyelles et à articuler les consonnes qui entrent dans leur formation ?

Miss Garrett avait soupçonné jadis cette vérité. Des observations solides viennent à l'appui.

« Parlez au petit sourd comme s'il entendait ; ce sont presque toujours les mêmes mots, les mêmes petites phrases qui reviennent ; dès le bas âge il prendra l'excellente habitude de lire sur les lèvres. Il ne s'agit pas bien entendu de lui adresser de longs discours qui ne seraient pas compris. On cite quelques cas fort curieux de petits sourds qui, de cette manière, avant toute éducation, apprirent non seulement à lire sur les lèvres, mais à prononcer plus ou moins correctement des mots et de courtes phrases. Herlin cite le cas d'une famille de cultivateurs des environs de Bruges, ayant plusieurs enfants sourds, où la chose se produisit. J'eus dans ma classe tout après la guerre, un élève des plus intéressants, qui avait appris non seulement à reconnaître la parole au mouvement des lèvres rien qu'à voir parler ses parents, mais aussi à prononcer quantité de mots usuels et d'expressions. Je crus tout d'abord qu'ayant reçu un commencement d'éducation, ses études avaient été interrompues ; il n'en était rien. Il s'agissait d'un jeune sourd originaire du Soissonnais, fort intelligent, qui avait l'âge d'entrer dans une école quand la guerre éclata. Il en fut l'une des premières victimes : durant quatre ans, il resta avec les siens dans les régions envahies, sans qu'il fût possible de rien faire pour l'instruire. Il avait treize ans quand on me le confia. Ma surprise fut grande de constater que ce grand garçon à la mine éveillée, au regard intelligent, sourd complet ou presque — la chose est à noter — non seulement lisait sur les lèvres, mais employait couramment un langage oral assez développé, qui lui permettait de converser avec son entourage sans recourir jamais au signe. Il suffisait de lui montrer tel objet usuel pour qu'aussitôt il en prononçât le nom ou quelque chose d'approchant. Je me renseignai auprès des parents ; j'appris qu'au lieu de faire des signes comme il arrive en pareil cas, les siens s'étaient appliqués à lui parler ».

Ces observations confirmeraient, s'il en était besoin, le caractère spontané et total de l'acquisition du langage. Elles ont le mérite de montrer que, sous la suggestion de la lecture orale, la parole se constitue de toutes pièces comme en présence du modèle sonore : avec moins de précision sans doute et moins d'ampleur. Nul ne songe à nier que la gymnastique vocale et l'orthophonie doivent intervenir. Mais l'essentiel les précède.

*
* *

L'enfant qui apprend et manie une langue subit la contrainte d'une norme linguistique, variable et souple puisqu'il traverse bien des milieux. On sait l'influence des milieux sociaux élevés sur la précocité et la rapidité d'acquisition du langage.

Cette norme qu'il subit, l'individu concourt à la constituer, car il improvise et innove.

La parole est profondément individuelle. Chaque mot, comme chaque notion, change de valeur avec chaque individu. De même que l'on ne peut déceler le symbolisme d'un rêve qu'à condition de connaître tout ce que le mot ou l'image signifie pour le sujet, on ne comprend vraiment une personne qu'à condition de la connaître. La conversation fourmille de malentendus.

Le sujet parlant fait peu à peu sa langue au sein d'une langue qu'il ignore et dont la logique lui échappe. Il acquiert ses habitudes personnelles, sa phonétique, son vocabulaire, son style. Et quand il a monté ses automatismes, il les déclenche à la moindre sollicitation.

Donc la langue se renouvelle sans cesse par la parole et elle subit l'influence de l'enfant à qui elle s'est imposée. Est-ce à dire que le changement linguistique procède uniquement ou procède surtout de l'enfant ? Ce serait aller trop loin.

Le parler enfantin s'élimine sans influer sur l'évolution de la langue. L'idéal de l'enfant c'est de s'élever à la norme commune. Mais comme le dit très bien Marcel Cohen, il arrive que les jeunes générations manifestent quelque initiative ou quelque résistance sur les points où la langue normale présente quelque embarras, quelque rupture d'équilibre apparente ou cachée.

Là où l'enfant a longtemps employé une forme incorrecte, l'adulte qu'il sera plus tard pourra présenter une moindre résistance à l'action de la langue populaire et familière, une réaction moins vive à l'égard du langage des enfants qu'il élèvera à son tour. « Les symptômes de mobilité que sont certaines persistances isolées dans le langage des enfants sont à retenir ».

*
* *

Est-il utile de reprendre, pour conclure, la thèse qu'on lit à toutes les lignes de ce petit livre : qu'à toutes les étapes, qu'en tous les aspects de l'acquisition du langage, toute l'âme de l'enfant est au travail.

EXTRAITS DU LIVRE " L'ENFANT "

(*Par la Doctoresse Maria Montessori*) (1)

I. — La Main.

Il est curieux de constater que les deux grandes étapes considérées par la physiologie comme les critères du développement normal de l'enfant sont basées sur le mouvement : ce sont la marche et la parole. La science a donc considéré ces deux fonctions motrices comme une espèce d'horoscope où se lit l'avenir de l'homme. Ces deux manifestations signalent, en effet, sa première victoire sur ses instruments d'expression et d'activité.

Si le langage est une des caractéristiques de l'homme — étant l'expression de sa pensée — la marche, elle, est commune à tous les animaux. Et, bien que le « déplacement du corps dans l'espace » ait, chez l'homme, une valeur telle qu'il lui permet d'envahir la terre entière, la marche n'est pas le mouvement qui caractérise l'être intelligent.

L'organe moteur qui caractérise l'homme, c'est la main, au service de l'intelligence, pour la réalisation du travail.

La présence de l'homme aux époques préhistoriques est révélée par les pierres fendues qui constituaient son premier instrument de travail. Elles accusent une voie nouvelle dans l'histoire biologique des êtres vivants sur notre planète. Le langage humain devient un document du passé quand il est enregistré par un travail de la main sur la pierre. Une des caractéristiques de l'homme est la liberté de sa main, la possibilité pour ses membres supérieurs de se livrer à des gestes qui ne sont plus ceux du simple déplacement dans l'espace, mais qui les transforment en organes exécutifs de l'intelligence.

Dans l'évolution des êtres vivants, l'homme se met dans une position nouvelle et démontre l'unité fonctionnelle du psychique et du mouvement.

La main est cet organe dont la structure fine et compliquée permet à l'intelligence de se manifester à l'homme, de prendre possession de l'ambiance, de la transformer et, guidée par l'intelligence, d'accomplir sa mission dans le cadre de l'univers.

Il serait donc logique, pour juger du développement psychique de l'enfant, de considérer, dès son apparition, l'expression de son « mouvement intellectuel » : c'est-à-dire le langage et l'activité de sa main qui aspire au travail.

L'homme, guidé par un instinct subconscient, allie ces deux manifestations motrices de l'intelligence, ces deux « caractères » propres et exclusifs au genre humain : quand deux êtres se marient, ils échangent leur parole et unissent leurs mains. Quand on promet le mariage, on « donne sa parole » ; quand on demande quelqu'un en mariage, on « demande sa main ». Quoi donc de plus sacré et de plus merveilleux que le développement chez l'enfant de ce « mouvement humain » ? C'est dans une attente solennelle que le premier mouvement de cette petite main vers les objets extérieurs devrait être accueilli. L'effort que représente l'élan de l'enfant pour pénétrer dans le monde devrait remplir l'adulte d'admiration. Or l'homme a peur de ces petites mains tendues vers les objets sans valeur et sans importance qui l'entourent, et ce sont ces objets qu'il s'attache à défendre contre l'enfant. Son souci est de répéter « ne touche pas », comme il répète « ne bouge pas » ou « tais-toi » ! Et, dans ce souci, une défense s'organise ; il réclame, dans les ténèbres de son subconscient, l'aide des autres hommes, comme s'il lui fallait lutter contre une puissance qui attaque son bien-être et sa propriété.

Pour voir et pour entendre, c'est-à-dire pour recueillir du milieu les éléments né-

(1) 1 vol. chez Desclée et Brower, 76 bis, 78, rue des Saints-Pères, Paris, in-16 jésus, 266 pp. Prix : Fr. 15.

cessaires à la construction mentale, il faut bien que ces éléments existent. Quand il se meut pour construire, se servant de ses mains pour travailler, l'enfant a besoin des objets extérieurs ; il faut bien qu'il trouve dans l'ambiance des « motifs d'activité ». Mais, dans sa famille, on ne prend pas ce besoin en considération. Tous les objets qui entourent l'enfant sont la propriété de l'adulte ; et ces objets lui sont interdits. Ils sont « tabou ». Une simple « défense de toucher » résout le problème vital du développement de l'enfant. Si celui-ci réussit à s'emparer de ce qui lui tombe sous la main, c'est à l'égal d'un petit chien affamé qui trouve un os et qui s'en va le manger dans un coin.

Or l'enfant ne se meut pas au hasard. Il cherche à organiser ses mouvements en obéissant aux impulsions qui lui viennent de l'intérieur. C'est ce « moi intérieur » qui établit l'unité entre la psychie naissante et les organes d'expression au prix de continuelles expériences.

L'important est donc que l'enfant choisisse et exécute lui-même ses gestes en toute spontanéité. Ces mouvements constructeurs ont des caractères bien déterminés: il n'est pas question d'impulsions désordonnées ou étourdies. Il ne s'agit pas de courir, de sauter, de manier des objets au hasard, semant le désordre et la destruction. Le mouvement constructeur prend la forme d'actions que l'enfant a vu accomplir par les adultes. Ses activités sont donc en liaison avec les usages des différents milieux familiaux et sociaux dans lesquels il vit ; l'enfant voudra épousseter ou laver la vaisselle ou le linge, transvaser de l'eau, ou bien se laver, se peigner, s'habiller, etc... Comme c'est là un phénomène universel, on l'appelle « imitation » et l'on dit que l'enfant fait ce qu'il a vu faire. Une telle interprétation n'est pas exacte ; cette imitation est bien différente de celle, immédiate, du singe, par exemple. Les mouvements constructeurs de l'enfant sont dictés par son psychique ; ils sont établis sur une connaissance. La vie psychique qui doit diriger, préexiste toujours sur les mouvements qui y sont attachés : quand un enfant veut se mouvoir, il sait d'avance ce qu'il veut faire ; et ce qu'il veut faire, il l'a déjà vu faire. La même observation s'adresse au développement du langage. L'enfant adopte le langage qu'il entend autour de lui ; quand il prononce un mot, c'est qu'il l'a appris en l'entendant et qu'il l'a retenu. Mais il s'en sert selon son propre besoin du moment. Cette connaissance du mot et l'usage qu'il en fait, ce n'est pas de l'imitation, au sens du perroquet parlant ; c'est une observation emmagasinée, une connaissance acquise. La mise en service de cette connaissance est un acte indépendant. Cette différence capitale doit donner des activités enfantines une compréhension plus exacte.

Avant même que l'enfant ne réussisse à exécuter des actions clairement logiques comme celles qu'il a vu accomplir par les adultes, il commence par agir avec des buts à lui, employant les objets de façon souvent inintelligible pour nous ; et cela, le plus souvent, entre dix-huit mois et trois ans.

J'ai vu un enfant d'un an et demi qui, ayant trouvé chez lui une pile de serviettes bien repassées et bien rangées les unes au-dessus des autres, avait pris une de ces serviettes et, la soutenant bien soigneusement par en-dessous pour qu'elle ne se dépliât pas, la transportait dans le coin de la pièce le plus éloigné en diagonale et la déposait par terre en disant : « Un ! » Il retournait ensuite en arrière, marchant dans cette même direction en diagonale, guidé par une sensibilité qui l'orientait. De retour dans son premier coin, il prenait une autre serviette, de la même manière, la transportait le long du même chemin et, la déposant sur celles qu'il avait déjà posées par terre, répétait le même mot : « Un ! » Et il continuait ainsi jusqu'à ce qu'il eût transporté toutes les serviettes. Et puis, par une manœuvre analogue, il les rapportait toutes à la même place. Bien que la pile de serviettes ne fût pas dans la position parfaite dans laquelle l'avait laissée la femme de chambre, elle restait pourtant dans un ordre honorable. Par bonheur, personne de la famille n'avait assisté à cette longue manœuvre.

Que de fois les petits enfants voient arriver un adulte qui leur crie : « Arrête, arrête, laisse cela tranquille ! » Que de fois ces vénérables petites mains sont battues pour apprendre à ne toucher à rien ! Un autre travail fascinant pour les enfants est d'enlever et de remettre le bouchon d'une bouteille, surtout s'il est en cristal taillé, parce qu'alors il a des couleurs irisées ; ou bien de soulever et de rabattre le couvercle d'un encrier ou d'une boîte ; ou bien encore d'ouvrir et de fermer la porte d'une armoire. On conçoit que la guerre éclate au sujet de ces objets convoités par les enfants, mais éminemment « tabou ». La réaction « capricieuse » surgit alors. Mais ce n'est ni ce flacon ni cet encrier que voudrait s'approprier l'enfant. Il se satisferait parfaitement d'objets faits pour lui et qui lui permettraient d'exercer les mêmes mouvements.

Ces gestes et d'autres du même genre semblent n'avoir aucun but logique ; mais ils peuvent être considérés comme le premier balbutiement de l'homme travailleur. C'est

à cette période de préparation que sont destinés quelques-uns des objets de notre matériel, tels que ces encadrements solides, qui ont obtenu un succès universel.

On admet facilement qu'il faut laisser agir l'enfant, mais la pratique rencontre des obstacles complexes et profondément enracinés. Tout en voulant laisser à l'enfant la liberté de marcher et d'épousseter les objets, l'adulte ne peut résister à ses propres impulsions qui aboutissent à de la domination.

Une jeune Américaine essayait de mettre ces idées en pratique pour élever son enfant de deux ans et demi. Elle le vit un jour qui transportait — sans raison — un broc plein d'eau de sa chambre dans le salon. Elle l'observa : il était tendu par l'effort et se répétait continuellement à lui-même : « be carefull » ! (fais attention). Le broc était lourd et, au bout d'un instant, la maman ne put résister au désir d'aider le petit ; lui prenant le broc des mains, elle déposa celui-ci à l'endroit où l'enfant allait l'apporter. Vexé, il se mit à pleurer. Et la maman, désolée d'avoir peiné son enfant, se justifia auprès de lui en disant qu'elle connaissait, elle aussi, la nécessité qui le poussait ; elle avait seulement voulu exécuter rapidement ce qui lui causait une telle fatigue et lui faisait perdre tant de temps.

« Je me rends compte que j'ai fait une faute », me dit cette dame, en me demandant anxieusement conseil, comme s'il s'agissait d'une maladie dont elle n'arrivait pas à se guérir.

J'eus recours à l'autre aspect de la question, à ce sentiment de défense des objets, qui se pourrait appeler « l'avarice envers l'enfant ». Et je lui dis : « Avez-vous un service de porcelaine fine, des tasses de valeur ? Faites transporter un de ces objets légers à votre enfant et observez ce qui se passe. » La dame suivit mon conseil et me raconta par la suite que son enfant avait transporté soigneusement ces petites tasses, s'arrêtant à chaque pas et les laissant sauves à destination. La maman était partagée entre la joie de voir travailler son petit garçon et le souci qu'elle avait de ses tasses. Mais elle laissa faire l'enfant. Celui-ci put accomplir ce travail qui le passionnait et auquel était liée sa santé psychique.

Un autre jour, je mis un essuie-meubles entre les mains d'une enfant d'un an et demi et ce fut pour elle la source d'un travail charmant. Tout en restant assise, elle époussetait tous les objets brillants. Mais il y avait chez sa mère une espèce « d'obstacle » qui ne la laissait pas confier à son enfant un objet si contraire aux principes de l'hygiène.

La première manifestation de l'instinct de travail chez l'enfant est le phénomène le plus bouleversant pour l'adulte qui a saisi son importance. Celui-ci comprend qu'une immense renonciation s'impose à lui ; qu'il s'agit d'une véritable mortification de sa personnalité, d'une transformation de son ambiance. Or tout cela est incompatible avec son activité sociale. L'enfant n'a pas sa place dans notre société. Mais lui en interdire l'accès, sans plus, comme on le fait aujourd'hui, équivaut à réprimer sa croissance, à le condamner au mutisme.

La solution de ce conflit se trouve dans la préparation du milieu. Il faut savoir accueillir les manifestations supérieures de l'enfant. Quand il prononce son premier mot, il n'est pas nécessaire de rien préparer pour lui et son balbutiement entre dans la maison comme un bruit dont on est heureux. Mais le travail de sa petite main, cet autre balbutiement, réclame des « motifs d'activité » sous forme d'objets qui y correspondent. On voit alors de petits enfants accomplir des actions qui réclament un effort impressionnant, un effort que l'on croirait impossible matériellement. En écrivant cela, j'ai sous les yeux la photographie d'une toute petite Anglaise qui transporte un de ces pains en forme de prisme, comme on en voit couramment en Angleterre, si grand que les deux bras de la petite fille ne suffisent pas à le soutenir et que, l'appuyant contre son corps, elle est forcée de s'arc-bouter en arrière et ne peut voir où poser ses pieds. On perçoit, sur la photographie, l'émotion du chien qui l'accompagne sans la perdre de vue, tendu, prêt à s'élancer pour l'aider. Plus loin, on voit des adultes faire effort pour ne pas courir à l'enfant et lui prendre le pain des bras.

Il arrive à de tout petits enfants de déployer une habileté, une exactitude si précoces que nous en restons tout surpris.

II. — Le Rythme

L'adulte qui n'a pas encore considéré l'activité de la main enfantine comme un besoin vital, et qui n'y reconnaît pas la première manifestation d'un instinct de travail, empêche l'enfant de travailler. Cet obstacle ne vient pas forcément d'une défense de l'adulte ; il peut exister d'autres causes. L'adulte envisage le but extérieur de ses actes ; il a réglé sa vie par une sorte de constitution mentale : il s'agit pour lui d'atteindre un but par l'action la plus directe, c'est-à-dire dans le minimum de temps possible. En voyant les efforts de l'enfant pour exécuter une action souvent inutile ou futile

et que l'adulte pourrait accomplir en un instant et avec bien plus de perfection, il est tenté de l'aider, interrompant ainsi un travail qui le gêne.

L'enfant ne pourra donc venir à bout de son travail qu'en l'absence de l'adulte, alors que celui-ci ne s'apercevra pas de son effort.

Si l'enfant essaye de se coiffer, l'adulte sent sa constitution attaquée ; au lieu d'être saisi d'admiration devant cette tentative, il voit seulement que l'enfant ne se peigne ni bien ni vite, et n'atteindra jamais son but. Alors l'enfant, qui est en train d'accomplir avec délices cet acte constructeur de sa propre personnalité, voit l'adulte, cet être haut comme le plafond, puissant au-delà de toutes limites, contre qui on ne peut lutter, venir à lui, lui enlever le peigne des mains, lui disant qu'il va le coiffer lui-même. Et il en est de même quand le petit enfant va se donner du mal pour s'habiller et pour lacer ses souliers. Chaque tentative est brisée. L'adulte est irrité, non seulement parce que l'enfant essaye en vain d'accomplir un geste, mais il est irrité par son rythme, par sa façon de se mouvoir, différente de la sienne.

Or, le rythme n'est pas comme une opinion que l'on abandonne quand elle est surannée ou que l'on adopte quand elle est nouvelle ; le rythme fait partie intégrante de l'individu ; c'est un caractère qui lui est propre, au même titre que la forme de son corps. Si le rythme est en harmonie avec le corps, l'individu ne peut en changer sans souffrance.

Quand nous voyons un paralytique porter lentement un verre à sa bouche, en risquant d'en renverser le contenu, il naît un heurt insupportable de son rythme avec le nôtre une souffrance à laquelle nous essayons d'échapper, en substituant notre rythme au sien ; c'est ce que nous appelons « aider le paralytique ».

Quelque chose d'analogue se passe entre l'enfant et nous : une défense inconsciente nous incite à empêcher ces mouvements lents de l'enfant, exactement comme nous chassons une mouche inoffensive.

L'adulte peut supporter le mouvement qui représente la souplesse, le rythme accéléré de l'enfant. Il peut « s'armer de patience » parce qu'il s'agit de choses claires et extérieures ; et la volonté de l'adulte est toujours capable d'agir sur les actes conscients. Mais quand le rythme de l'enfant est lent, il y substitue le sien. Au lieu de l'aider dans ses besoins psychiques les plus essentiels, l'adulte se substitue à l'enfant dans toutes les actions que celui-ci voudrait accomplir lui-même, lui fermant toute possibilité d'activité, devenant l'obstacle le plus puissant au développement de sa vie. Les plaintes désespérées de l'enfant dit « capricieux », qui ne veut pas se laisser laver, coiffer ni habiller, sont les explosions d'un premier drame.

Cette aide inutile apportée à l'enfant est la première racine de toutes les répressions, et par cela même, des dommages les plus dangereux que l'adulte puisse lui apporter.

Les Japonais ont une conception curieuse de l'enfer pour l'enfant. Leur culte des morts consiste à déposer de petits jouets sur la tombe des enfants, afin d'aider ceux-ci à se délivrer, dans l'au-delà, des tourments que les démons essayent continuellement de leur infliger : quand l'enfant est en train de faire une construction, un démon arrive, qui se jette sur lui et démolit son travail. Les petits jouets, déposés par les parents pieux, permettent aux enfants de recommencer leurs constructions.

C'est un des exemples les plus impressionnants d'interprétation de la vie future par le subconscient.

III. — L'intelligence de l'amour

Tout le travail qui s'élabore selon les lois de nature et met les êtres en harmonie affleure à la conscience sous forme d'amour. C'est, si l'on peut dire, le contrôle du salut et le signe de la santé.

L'amour n'est pas la cause, mais l'effet ; ainsi les planètes reçoivent la lumière d'un astre majeur. C'est l'instinct qui est le moteur, la poussée créatrice de vie ; en réalisant la création, il engendre l'amour ; l'amour emplit, par conséquent, la conscience de l'enfant ; sa création se fait à travers l'amour.

Cette poussée irrésistible, qui unit l'enfant aux choses pendant les périodes sensibles, est bien un amour de l'ambiance. Ce n'est pas l'amour au sens où on l'emploie communément pour exprimer un sentiment émotif ; mais c'est un amour de l'intelligence qui voit, absorbe et se construit en aimant. Ce guide, qui force les enfants à observer, on pourrait le désigner d'une expression dantesque : « Intelligence de l'amour ».

C'est bien une forme de l'amour, cette possibilité qu'a l'enfant d'observer avec une telle minutie, une telle véhémence tout ce qui l'entoure, et d'y découvrir ce qui nous échappe à nous, qui sommes déjà éteints. N'est-ce pas un caractère de l'amour, cette sensibilité qui fait voir ce que d'autres ne voient pas, qui recueille des détails dont d'autres ne s'aperçoivent pas, et qui apprécie des qualités cachées que seul l'amour fait découvrir ? L'intelligence de l'enfant absorbe en aimant et non pas avec indifférence ; cette absorption active, ardente, minutieuse, constante de

l'amour est un caractère propre aux enfants.

Cela est apparu à l'adulte comme de la vivacité, de la joie, de l'intensité de vie. Et il l'a admis comme un caractère de l'enfant, sans, toutefois, y reconnaître l'amour, c'est-à-dire l'énergie spirituellle, la beauté morale, qui accompagne la création.

L'amour de l'enfant est encore pur de contradictions. La nature lui commande d'absorber ; ainsi fait-il, pour se construire lui-même.

L'adulte est, pour lui, un objet particulier d'amour. L'enfant reçoit de lui objets et aides matérielles ; il lui demande aussi, avec ardeur, ce qui lui est nécessaire pour se former. L'adulte est l'être vénérable d'où sortent les mots qui lui serviront à se guider et à se construire son propre langage. Les paroles de l'adulte sont, pour l'enfant, un stimulant surnaturel. C'est lui qui, par ses actes, indique à l'enfant, qui sort du néant, comment se meuvent les hommes ; les imiter, c'est entrer dans la vie. Les actes et les paroles de l'adulte l'enveloppent et le fascinent jusqu'à le suggestionner. C'est pour cela qu'il y est si sensible, et qu'il disparaît si facilement pour laisser l'adulte agir en lui. L'incident de l'enfant qui avait déposé ses souliers sur la couverture du lit est une démonstration de ce que peut être l'obéissance qui atteint à la suggestion. L'adulte grave dans la mémoire de l'enfant, absolument comme un burin incise dans la pierre. Aussi l'adulte devrait-il mesurer les mots qu'il dit devant l'enfant, parce que celui-ci est avide de saisir ; c'est un véritable accumulateur d'amour. L'esprit de l'enfant est disposé, jusqu'à ses racines, à l'obéissance. Seulement quand l'adulte lui demande de renoncer à la commande du moteur qui le construit avec des lois inaltérables, l'enfant ne peut pas obéir. C'est comme si, à l'époque de la dentition, on lui demandait d'arrêter celle-ci, d'empêcher ses dents de sortir. Les caprices et la désobéissance de l'enfant sont les explosions d'un conflit vital entre sa pensée créatrice et son amour de l'adulte, qui ne le comprend pas. Quand, au lieu de l'obéissance, celui-ci rencontre le caprice, il doit toujours penser à ce conflit ; il est en train de compromettre un acte vital, nécessaire à la croissance de l'enfant.

L'enfant n'entend jamais dire que ceci : « L'adulte aime les enfants. Les maîtres aiment les enfants » et aussi : « Il faut enseigner aux enfants à aimer ; à aimer sa mère, son père, son maître ; à aimer les hommes, à aimer les animaux, les fleurs et toutes choses. »

Qui donc le lui enseignera ? Qui sera ce maître d'amour ? Sans doute, celui qui traite de caprices toutes les manifestations de l'enfant et qui ne pense qu'à se défendre de lui ? Il est évident qu'il ne pourra être ce maître d'amour ; parce qu'il n'a plus cette sensibilité, cette « intelligence de l'amour ».

C'est, au contraire, l'enfant qui l'aime. Il désire l'adulte présent. Son délice est d'appeler son attention sur lui : « Regarde-moi, reste près de moi... »

Quand il va se coucher, le soir, l'enfant appelle la personne qu'il aime et la supplie de ne pas l'abandonner. Quand nous allons à table, le tout-petit enfant, celui qui est encore au biberon, voudrait venir avec nous ; rester là, tout près, non pour manger, mais pour nous regarder. L'adulte passe à côté de cet amour mystique sans s'en apercevoir. Et ce petit être qui nous aime grandira et disparaîtra. Qui donc nous aimera jamais comme lui ? Qui nous appellera jamais sur le point d'aller se coucher en disant : « Reste... » Plus tard il dira, indifférent : « Bonsoir, bonne nuit. » Et qui aura un pareil désir de nous regarder, simplement pour nous voir, pendant que nous mangeons, tout en restant à jeun ? Nous nous défendons contre cet amour qui passera. Et nous n'en trouverons plus un pareil. Trépidants, nous disons : « Je n'ai pas le temps, je ne peux pas, j'ai beaucoup à faire. » Et nous pensons en nous-mêmes : « Il faut que ce petit se corrige, sans quoi nous serons esclaves. » Ce que nous voulons, c'est nous libérer de lui, pour faire ce qui nous plaît, pour ne pas renoncer à nos commodités.

Un caprice terrible est celui qui consiste à éveiller ses parents, le matin, quand ceux-ci dorment encore. La nurse, quand les conditions sociales le permettent, doit empêcher cela, avant tout. La nurse est la gardienne du sommeil matinal des parents.

Pourtant, quoi donc, sinon l'amour, pousse l'enfant à peine éveillé à chercher ses parents ? Et que pourrait bien faire l'enfant, en sautant du lit, quand arrive le soleil ? Il va chercher ses parents qui dorment encore, comme pour leur dire : « Apprenez à vivre selon la nature. Voilà la lumière ; le matin est là. » Et il court, simplement pour revoir ceux qu'il aime. Sans doute la chambre est encore sombre ; l'enfant avance en trébuchant, le cœur serré par la peur de l'obscurité ; mais il surmonte tout et arrive très doucement... il touche ses parents... Le père et la mère le grondent... « Je t'ai dit de ne pas me réveiller, le matin... » « Mais je ne t'ai pas réveillée, dit l'enfant, je t'ai seulement touchée. Je voulais seulement t'embrasser. »

C'est comme s'il disait : « Je ne voulais

pas vous éveiller matériellement, mais seulement appeler votre esprit... »

Oui, l'amour de l'enfant est très important pour nous. Père et mère dorment toute la vie ; ils ont tendance à dormir sur toutes choses ; il est nécessaire qu'un être neuf les secoue et les soutienne avec une énergie fraîche et vive, qui n'existe plus en eux. Il faut un être qui agisse différemment et qui vienne dire, chaque matin : « Il y a une autre vie que tu as oubliée. Apprends à vivre mieux. »

Vivre mieux ; sentir l'amour nous touchei... L'homme dégénérerait sans l'enfant qui l'aide à s'élever. Si l'adulte ne se réveille, peu à peu une dure écorce le recouvrira et le rendra insensible.

Nouvelles Diverses

L'Ecole expérimentale de Malvin en Uruguay

L'Ecole expérimentale de Malvin, à 11 km. de Montevideo, en Uruguay, était une des plus parfaites que je connusse. Je dis : était. Car, pour des motifs qui nous échappent de ce côté-ci de l'Atlantique, elle n'existe plus. En a-t-on fermé les portes tout-à-fait ? Ou bien en a-t-on simplement éloigné celle qui en fut la fondatrice, la directrice, autant dire l'âme ? A tout prendre, peu importe. Malvin sans Olympia Fernandez, n'est plus Malvin. Des bâtiments, tout parfaits fussent-ils, — et ceux-ci ont été construits tout exprès pour leur but d'Ecole active par l'architecte Juan Antonio Scasso — ne constituent pas une école. Désaffectés, ils ne seront plus que des murs et des toits. Un des plus beaux châteaux de conte de fée pour l'enfance que l'on eût vus, réels et concrets, dans ce monde, se sera évanoui. Pour jamais ? L'histoire le dira. Pour ma part, je conserve malgré tout un espoir.

L'Ecole expérimentale decrolyenne ou active de Malvin a été créée en 1927 par Mlle Olympia Fernandez-Lascano qui avait étudié préalablement à Bruxelles auprès du grand Maître disparu. Située tout près des rives du Rio de la Plata, sur une plage immense de sable fin qui s'étend en festons élégants sur des kilomètres, la petite localité de Malvin est occupée par une population pauvre faite de pêcheurs et de rebuts de la grande capitale proche. Beaucoup d'enfants malingres et à hérédité chargée. C'est pour eux que Mlle Fernandez, aidée par un Mécène comme on n'en trouve plus qu'aux Amériques, ouvrit son Ecole expérimentale. En 1930, lorsque j'y fus, un gouvernement d'opposition occupait le Pouvoir. Il faisait bien quelques ennuis à l'Ecole de Malvin, chicanant sur les institutrices, enlevant celles que l'on venait de former avec mille peines et en imposant d'autres. Au total, il respectait pourtant l'Ecole expérimentale. Plus tard, j'ai su qu'un autre parti était monté au Pouvoir, favorable à Malvin. Le fameux Mécène, par une chance inouïe, se trouvait être Ministre de l'Instruction Publique. Un nouveau renversement des partis survenu récemment a-t-il suscité des vengeances dont l'Ecole de Malvin serait la victime ? Motifs extra-scientifiques et extra-pédagogiques s'il s'en fût !

J'ai sous les yeux, en écrivant, une série de photos de Malvin datant du début de 1935. On voit combien tout y était minutieusement réglé pour le bien de l'enfance. Vaste domaine avec cultures maraîchères, bois et grange pour la formation rurale. Laboratoires de toute sorte. Chaque salle de classe a son laboratoire, son atelier, son musée et sa terrasse de plein air où l'on élève des plantes ou des petits animaux. Salles pour le corps enseignant, laboratoires pour les médecins et psychologues expérimentaux de l'Ecole. Vaste salle de théâtre, conçue à la façon des salles les plus sélectes de l'Europe. Des troupes et des solistes du dehors venaient s'y produire. Le Mécène y avait l'œil.

Bien entendu, toute la culture physique se donnait sur la plage : vie maritime, gymnastique, bain, natation, canotage. La grâce du corps et l'allégresse de l'esprit vont de pair. Parmi les trois cents élèves, beaucoup sont, comme je l'ai dit, malingres. Pour eux, une gymnastique orthopédique d'ensemble et spécialisée est nécessaire. Que de miracles, que de résurrections on a pu noter là !

Voici des petits de 9 ans qui créent librement à l'aquarelle. De vraies œuvres d'art infantiles sont nées ici et ornent les parois. D'autres élèves sont en train de photographier un aigle, la photo venant compléter l'observation. Il y a, je l'ai dit, des ateliers de toute sorte. Voici des jeunes garçons qui font de la scie à découper avec une scie perfectionnée à pédale. En voici d'autres, garçons et fillettes, qui fabriquent des jouets de bois brillamment coloriés, représentant des animaux ou de petits véhicules. Au jardin, en voici deux fort occupés au pluviomètre, ils sont chargés des observations météorologiques de l'Ecole et, bien qu'ils n'aient que douze ans, ils s'en tirent fort bien.

On ne travaille pas toute la journée, bien entendu. Après le repas du milieu du jour qui a lieu dans les beaux et vastes réfectoires de l'Ecole elle-même, — j'en reparlerai — on peut voir, sous les tamariniers de la plage, des petits êtres qui se reposent délicieusement, la conscience tranquille. D'autres, à la grange, entourent de leurs soins des agneaux. D'autres encore vont récolter les feuilles de mûrier pour les vers à soie. La sériciculture est, en effet, l'une des activités importantes de Malvin. Pourtant, chose qui n'étonnera

que les ignorants, c'est des heures de travail libre que sortent les initiatives et les créations les plus remarquables de l'Ecole expérimentale. Rien de joli comme de voir chacun se livrer en toute liberté et en tout respect du prochain à ses activités favorites : lectures, jeux, confection de diagrammes, etc.

Mais voici l'un des aspects les plus inattendus et intéressants de cette institution remarquable à tant d'égards. Le vaste réfectoire, où mangent deux cents enfants de toutes les classes sociales, constitue une Ecole ménagère unique, « école domestique et morale, nous dit-on, démocratique d'esprit et de culture ».

Institution semi-gratuite, l'Ecole ne coûtait pas un centime à l'Etat. Elle était soutenue par les parents, les bienfaiteurs et par le produit des fêtes scolaires. Fêtes remarquables souvent et auxquelles les enfants participaient de tout leur cœur. Exemple heureux et stimulant de coopération sociale.

Est-il vrai, peut-il vraiment l'être, que cette école, belle entre toutes, n'existe plus ? Nous pouvons à peine le croire. Mlle Hamaïde, qui l'a visitée aussi et qui, comme collaboratrice durant tant d'années du Dr Decroly, est compétente entre toutes, l'a jugée comme moi une des créations les plus réussies du monde pédagogique contemporain. C'est un cri déchirant qui retentit dans les lettres récentes de Mlle Olympia Fernandez. Que deviendront, demande-t-elle avec anxiété, ces petits êtres, « ces amours que j'adorais, si humbles et bons et sains et heureux » ? Ne croit-on pas entendre ici comme un écho du grand amour que Saint-François d'Assise portait à tous les êtres vivants ?

Nous aussi, amis d'Europe voués à l'édification d'une Ere nouvelle, nous sommes inquiets. J'attends des nouvelles de là-bas. Je ne puis croire que la folie des hommes — des politiciens — s'en prenne à des petits enfants sans défense et à ceux et à celles qui se dévouent à eux de tout leur cœur. Et si l'acte brutal se trouve quand même perpétré, marquons cette année d'une pierre noire. Le monde connaît des progrès et des recuis. Malgré tout, en fin de compte, les progrès l'emporteront. Il le faut.

Ad. FERRIÈRE.

Pro Infirmis

Pro Infirmis est une Association suisse en faveur des infirmes et des anormaux. Siège : Zurich, Kantonschulstrasse, 1. Le groupe romand de cette Association s'est réuni les 17 et 18 octobre à Genève. Mlle Lucie Schmidt, chef de section au Bureau international du Travail, a parlé de l'Organisation internationale du travail en faveur de la jeunesse ; les enquêtes faites donnent lieu à des ouvrages et articles de revues et conduisent à des conventions internationales réglementant le travail et la préparation professionnelle des enfants et des adolescents. M. Chevallaz, directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud, a lu un travail plein d'idées élevées qui sera publié. Le fonctionnement du service médico-pédagogique du Canton de Genève a donné lieu à deux exposés. Le Dr H. Brantmay — un des plus forts manieurs de tests, à la fois théoricien et praticien de l'orientation professionnelle — a montré comment la recherche des causes du déséquilibre mental enfantin permet, par un traitement médical approprié et par le traitement des glandes endocrines surtout, de rétablir chez plus d'un enfant l'harmonie intérieure. M. Laravoire, lui, travaille directement sur l'âme enfantine, en collaboration avec de Dr Brantmay. Il a montré surtout combien il est difficile de placer les jeunes gens de 14 à 18 ans.

La Société suisse d'assistance aux arriérés s'est réunie de son côté les 18 et 19 octobre, à Soleure. On y a traité de l'arriération mentale des petits enfants et du rôle que peuvent jouer les jardins d'enfants, à condition que les mesures soient prises le plus tôt possible. Déjà la législation s'occupe des petits arriérés et l'on établit pour eux des classes spéciales qui allègent d'autant les classes des écoles publiques destinées aux normaux.

Le comité et l'assemblée des délégués de *Pro Infirmis* ont siégé à Zurich les 9 et 10 novembre. La vente des cartes, en Suisse allemande, a rapporté 265.000 francs suisses qui seront répartis entre les différentes œuvres. En 1936, on étendra la vente des cartes à la Suisse romande. Cette vente est indépendante de celle de *Pro Juventute* qui a lieu en décembre et qui comporte des timbres et des cartes officiellement admis par le service postal international.

Ad. FERRIÈRE.

Cours Decroly à Barcelone

L'Ecole Normale de Barcelone avait organisé, d'accord avec le Centre National d'Education de Bruxelles, un cours de vacances sur la méthode Decroly. Mlle Gallian, Directrice et Mlle Claret, professeur de l'Ecole Decroly, étaient chargées d'exposer les principes et les techniques decrolyennes. Mme le Docteur Jadot-Decroly, directrice des services médico-psychologiques de l'Institut Decroly et Mlle Degand, directrice de l'Ecole de l'Institut, devaient faire connaître l'application des principes et des méthodes decrolyennes aux enfants irréguliers, et nous étions chargée de faire connaître les modalités d'introduction de ces principes et de ces méthodes dans l'enseignement maternel, d'une part, et dans les écoles publiques, d'autre part.

L'Institut d'Action Sociale universitaire où nous sommes reçus, est, avec ses nombreux services, et notamment les résidences d'étudiants, un organisme de culture générale et de formation humaine en même temps qu'une œuvre sociale de la plus haute portée. Il doit ses caractères et sa valeur à l'organisation, sans doute, mais surtout à l'enthousiasme éclairé, à la science et à la haute culture des personnalités qui en dirigent les principaux rouages.

L'Ecole Normale de Barcelone a le souci le plus noble de la formation des maîtres. Et après avoir adopté ses programmes et ses méthodes aux exigences de la science pédagogique moderne, elle veut offrir aux maîtres formés avant sa création, l'occasion de se mettre au courant des nouvelles techniques d'enseignement. C'est pourquoi elle organise avec un tel soin cette école d'été qui réunit un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices.

L'organisation parfaite, les relations les plus cordiales y règnent entre professeurs et élèves, la bonne humeur de tous ces jeunes maîtres qui sacrifient leurs vacances à l'étude, leur souci de s'instruire, leur enthousiasme, leur souci de la documentation précise, leur intérêt, tout concourait à donner à l'école d'été une atmosphère agréable, particulièrement féconde et éminemment fructueuse.

L'œuvre de rénovation de l'enseignement préoccupe d'ailleurs beaucoup les esprits et est entreprise sur une large échelle. Et s'il reste encore de nombreux enfants sans école, les nombreux édifices récents transformés en écoles ou construits pour cet usage, sont une preuve de l'effort considérable réalisé.

Mais il y a plus. Le souci des autorités et des maîtres est de mettre leur enseignement immédiatement en règle avec les exigences de la pédagogie moderne et l'on voit, dans ce pays qui, hier encore, manquait presque d'écoles, des initiatives particulièrement instructives...

Comment un instituteur a-t-il pu, sans avoir eu de contact avec l'Ecole Decroly, mais par la simple lecture des ouvrages malgré tout imparfaits encore, puisque Decroly s'est refusé à cristalliser sa méthode dans un écrit, comment cet instituteur a-t-il pu en pénétrer à ce point l'esprit et la valeur ? C'est qu'il a lui-même une riche formation et une grande culture, c'est qu'il a appris, par la vie et qu'il a senti que seule la vie était formatrice et enrichissante. Et il met généreusement tout son acquis au service des petits. Il est parvenu à réaliser ce prodige de réunir — pendant les vacances — 35 enfants de tous âges, inconnus de lui et de les amener, par l'activité individuelle et la liberté, à réaliser des expériences, des dissections, des travaux de sciences, de calculs et à créer de petites œuvres artistiques ravissantes, en même temps que des reproductions concrètes savamment étudiées du milieu dans lequel ils vivent, tout cela avec un véritable plaisir et dans un ordre parfait.

Andrée JADOULLE.

Livres

On nous communique la note suivante :

Ad. FERRIÈRE, **L'Ecole sur Mesure, à la mesure du maitre.** Genève, Imprimerie Atar, 13, rue de la Dôle. Prix de faveur, frs 2. (Par 50 exemplaires ou pl., 1 fr. 50). En France, frs français, 10.

Désireux de faire bénéficier le corps enseignant de ses expériences déjà longues, l'auteur nous informe qu'il est disposé à céder son livre à 2 francs suisses ou 10 francs français. Pour la France, s'adresser : Bureau 307, Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (Ve).

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

Doctoresse Maria MONTESSORI, **L'Enfant**, traduit par Georgette J.-J. Bernard (Paris, Desclée de Brouwer, 1935, vol. 14×19 cm., de 266 pp., prix : 15 francs).

Un livre de Mme Montessori est toujours un événement. Si elle s'en rendait bien compte, elle nous en donnerait plus souvent. Les notes prises à ses cours contiennent des trésors. Ces notes circulent de la main à la main. Seuls auraient une valeur authentique des exposés sortis de la plume de la *maestra* elle-même.

Car elle est unique. Unique par sa science, unique par son intuition, unique par son style. Science du médecin pédiatre. Intuition maternelle ardente. Style où transparaissent, étroitement combinés, cette science, cette intuition, cet amour. Et tout ceci culmine dans un exposé, toujours le même qui revient pareil à un *leitmotiv* avec une insistance soutenue : respecter la croissance intérieure de l'enfant.

En vérité, c'est bien là l'essentiel. Récemment encore, le livre du Dr Alexis Carrel « L'Homme, cet Inconnu » nous avertissait une fois de plus : traiter l'enfant comme de la pâte à modeler, l'« agir » du dehors, c'est, comme que l'on s'y prenne, le déformer irrémédiablement. Seule la puissance « morphologique » qui est en l'enfant, comme elle est dans chaque plante, dans chaque animal, et lui donne sa forme, sa couleur, ses organes, ses instincts, ses tendances spécifiques, seule, dis-je, cette puissance « sait » ce qui convient à l'enfant. A l'adulte incombe le soin de préparer le cadre dans lequel l'enfant pourra croître selon cet ensemble de directives internes. Ne pas intervenir hors de propos, ne pas troubler, ne pas fausser. — Anarchie ! s'exclameront les sceptiques. — Non. L'enfant sain vit sainement : concentration, travail, persévérance, amour, tels sont les traits qui le caractérisent une fois qu'il a été rendu à lui-même, à sa Loi interne : « normalisé », dit Mme Montessori ; « centré » dis-je moi-même dans chacun de mes ouvrages. Et volontiers on paraphraserait la phrase trop célèbre : « Tout est bien (dans l'âme enfantine) sortant des mains de l'Auteur des choses ; tout dégénère entre les mains de l'homme (de l'adulte). »

Ce qui fait que « On » — le grand public, le corps enseignant formé selon les méthodes anciennes et soumis aux programmes officiels, les autorités elles-mêmes — ne croît pas aux thèses de Mme Montessori, c'est que l'on a affaire, dans la vie quotidienne, à des enfants faussés, déformés, autant dire malades des nerfs et du psychisme. Les caprices des enfants, les défauts des enfants, autant de particularités nées de l'action déformante des parents. Toute la littérature enfantine décrit cet enfant pathologique comme le seul réel et ignore l'enfant vrai, rendu à lui-même, l' « enfant nouveau », selon le mot de Mme Montessori : et tout un avenir de beauté, de sérénité, de poésie, de joies familiales apparaît dans cet adjectif.

Il faut lire les pages où l'auteur prend un à un les « défauts » de l'enfance, ses « déviations » : les fuites (types extravertis excessifs), — les barrières (types introvertis excessifs), — l'attachement (conformisme par faiblesse), — la possession (type possessif, collectionneur par avarice), — le pouvoir (enfants gâtés exigeants), — le complexe d'infériorité, la peur, le mensonge... En tout et partout : maladresses des parents. Et voici la conséquence : les malheurs entiers de l'humanité sont dûs à ces maladresses, aux déformations indélébiles qui en découlent. *Car l'essence de l'Homme est l'Amour.*

Et ceci n'est point une « vue de l'esprit ». C'est ce que l'on constate dans les familles et dans les écoles où il est accordé à l'enfant de pouvoir se centrer. Peut-être bien est-ce là *la découverte* essentielle, capitale, de la *maestra* italienne. En expérimentant pour la première fois sur des enfants normaux à l'aide d'un matériel (Itard, Seguin, Bourneville) prévu pour des anormaux, elle s'attendait à des réactions particulières pouvant intéresser la doctoresse qu'elle était : expériences de psychologue à inscrire sur les fichiers de son laboratoire. Au lieu de cela : révélation. Dans ce livre, elle narre ces découvertes et l'ébahissement qui en découla. Elle allait d'étonnement en étonnement :

« Le calme qui régnait dans la classe quand les enfants étaient au travail était pénétrant, émouvant. Personne ne l'avait provoqué. *Personne, d'ailleurs, n'aurait pu l'obtenir de l'extérieur.*

« Ces enfants étaient aussi profondément axés dans leur « orbite » que les étoiles qui tournent sans jamais changer l'ordre de leur marche.

« Une telle discipline semble nous dépasser et se manifester comme faisant partie de la discipline universelle qui régit le monde... Et on a l'impression que c'est d'elle que devrait naître l'autre discipline, celle dont les motifs sont extérieurs et immédiats : la discipline sociale... l'ordre et la discipline unis si étroitement qu'ils engendraient la liberté. »

Liberté montessorienne faite de concentration et de possession de soi. On est ici aux antipodes de l'anarchie.

D'où cette directive centrale : « La véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant (vrai) et à réaliser sa libération. C'est le problème de l'existence : il faut exister d'abord. »

*
* *

Ce livre se compose de notes prises il y a longtemps par Mme Montessori pour la préparation de ses cours. Quelques lectrices trouveront que tout n'y est pas parfaitement clair. La poésie y recouvre des vérités scientifiques ; le psychologues les connaît et les y retrouve ; le laïque pourrait se plaindre que ces lois ne fussent pas mises mieux en lumière. Vaines critiques. C'est un livre d'amour ; que le lecteur, en retour, lui apporte un esprit d'amour. Alors il enveloppera tous ces chapitres de son intuition et ceci lui permettra d'aller à l'essentiel, au noyau de ce fruit dont la compréhension — l'assimilation — le conduira à mieux comprendre ses enfants, à les mieux aimer, à les mieux « élever » — ou « laisser s'élever », vers le ciel, parce qu'ils auront mieux plongé leurs racines dans le sol nourricier de la vie. Parce que, pourrait-on dire avec Mme Montessori, ils auront été mieux à même d'obéir aux « instincts-clefs » de la puissance morphologique et spirituelle qui vit en eux.

Il faut considérer ce livre lui-même comme une clef. Comme la clef de l'Amour éclairé. C'est une vue globale, centrale. On n'y cherchera pas l'indication de « procédés ». Même la fameuse « méthode » (qui n'en est pas une au sens formel du terme) n'y apparaît pas. Au fond, toute l'œuvre, toute la vie de Mme Montessori n'est-elle pas comparable à une clef qui nous ouvre des avenues sur un monde jusqu'ici inconnu : celui de l'Enfant vrai, de l'Enfant tel qu'il est, tout au fond de lui-même, une fois effacées ou écartées les déformations dues à l'intervention erronée des adultes ? L'enfant habituel est un tissu de réactions de défense figées en défauts.

Cette vérité, à peine entrevue avant Mme Montessori, fixée par elle pour l'éternité, ouvre réellement cette *ère nouvelle* à l'avènement de laquelle nous travaillons ici. D'autres suivront ces avenues qu'elle nous ouvre : 1° avenue de l'évolution génétique de la prime enfance (qu'ont illustrée les travaux de Decroly, de Piaget, de Wallon, etc.) ; 2° avenue des types psychologiques (où le Dr C.-G. Jung, Kl. E. Krafft, etc., nous ont introduits) ; 3° avenue de la « maison des enfants » complétée par ce qui manque encore : arts, imagination (sans leurs déformations) ; 4° avenue du lycée montessorien (dont Miss Parkhurst a réalisé, mais aussi altéré, en le mécanisant un peu trop, le cadre originel). Tout cela, c'est l'œuvre de l'avenir. A la base, se trouve désormais l'Amour maternel, éclairé par la science et l'intuition, de la Doctoresse Maria Montessori.

Que grâces lui en soient rendues !

Ad. FERRIÈRE.

Ad. FERRIÈRE, **Pour un plan suisse du travail au-dessus des partis.** Guilde du livre Gutenberg Zurich et Lausanne.

Il est trop naturel de signaler dans cette revue un livre du grand éducateur Ferrière, même s'il ne s'agit pas d'un livre de pédagogie ou de psychologie. Il prend soin, d'ailleurs lui-même de nous dire l'unité de son œuvre : « Trois temps. Un seul mouvement de l'esprit qui se continue. C'est la révolte contre les souffrances de tant de millions d'enfants dans les écoles où l'on écrasait la pensée et où l'on abrutissait les cœurs, qui m'a fait, en 1899, me lancer dans la mêlée de la réforme scolaire... Révolte encore, mais révolte cette fois contre le désordre social, qui me fit écrire en 1905... *La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie...* Ces préliminaires expliquent le dessein de ce petit livre. Révolté une fois de plus contre le mélange de passion et de politique dont débordent les journaux..., je voudrais proclamer ceci : c'est que la « politique », au sens ancien de « souci du destin de la Cité » est une chose trop haute, trop importante, trop capitale pour nous tous qui en dépendons, pour être vilipendée au gré d'une minorité de criailleurs et traînée dans

la boue des feuilles publiques de second et de troisième ordre ».

« La politique, continue-t-il, c'est de la sociologie et de la vie vécue. C'est de la science et c'est le sort de chacun de nous ». A la lueur de la crise actuelle, qui n'est pas une simple crise périodique du capitalisme, comme les précédentes, mais bien une crise de régime, il entreprend donc de faire une analyse scientifique de la situation, afin de découvrir les solutions capables de sauvegarder l'homme et ce qu'il y a de plus précieux en lui, ses valeurs spirituelles.

C'est ainsi qu'il s'attaque aux problèmes les plus urgents et les plus techniques de notre époque : production et consommation, monnaie et finances. En regard, il pose les besoins et les tendances de l'homme, la loi du progrès qui est la même pour le développement de l'homme et pour celui des sociétés : différenciation avec concentration corrélative. Il aboutit à cette conclusion que les bases de la société doivent être complètement transformées, le capitalisme étant contraire à l'ordre et au bien publics, dans la mesure où li sacrifie les intérêts de la collectivité au plus grand profit de quelques-uns.

Démocrate et spiritualiste, Ferrière entreprend, à son tour, de réfuter l'éternel réfuté, Karl Marx qui, dit-il, « est moins loin de l'époque de la Révolution française que nous ne sommes de son époque à lui ». Il se montre plein de réserve pour le régime qui, s'inspirant de Karl Marx, développe aujourd'hui ses effets en U. R. S. S. Il se tourne au contraire avec une sorte de ferveur vers Henri de Man. « On a dit de Henri de Man qu'il cumulait en lui l'esprit de Marx, celui de Saint-Thomas d'Aquin et celui du Christ ! Précisons : celui de Marx, dans la mesure où il ne contredit pas les deux autres ; celui de Saint-Thomas dans la mesure où il ne contredit pas celui du Christ. Il en convient lui-même. » Serait-ce donc à la source la plus antique des trois, qu'à l'exemple d'Henri de Man, nous devons chercher nos inspirations ?

Peu importent d'ailleurs nos préférences initiales. Il y a des esprits que l'épreuve de l'expérience ne peut laisser indifférents. Un homme tel que Ferrière saura toujours reconnaître où monte le plus haut la flamme de spiritualité, c'est-à-dire le total dévouement à la science et au bien public, le zèle sans limite pour la grande dignité humaine de tous. L'ayant reconnu, il le dira. En attendant, que chacun travaille à l'œuvre nécessaire de transformation sociale et humaine selon ses convictions de l'heure, tout en se laissant instruire par les événements, par les résultats de l'action, la sienne et celle des autres.

Le livre de Ferrière est, comme tous ses écrits, plein d'enthousiasme, de suggestions fécondes, de connaissances, de faits. Il faut le lire.

Henri WALLON.

Jean PIAGET, **Les Théories de l'Imitation.** — Alina SZEMINSKA, **Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique** (Cahiers Nos 6 et 7 de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'Enfant, publiés par l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, 1935, respectivement 13 pp. et 18 pp., 17×24 cm.)

La seconde de ces études vaut par sa méthode et ses conclusions. L'auteur aboutit à cette constatation : le rythme de développement de l'enfant en tant que calculateur n'est pas le même que son rythme en tant que « philosophe » en herbe, cherchant à comprendre le sens des opérations qu'il accomplit. Ceci est beaucoup plus complexe que cela ; la compréhension vient bien après la pratique. L'éducateur doit tenir compte de ce décalage.

Quant à M. Jean Piaget, il constate que la perception se construit peu à peu. La représentation dérive de l'action. Les perceptions élémentaires consistent en une assimilation des données sensorielles à des schèmes dûs à l'activité. L'imitation constitue une référence aux caractères objectifs des choses. Il y a là un phénomène inconscient, une formation de « complexes », une agglomération de représentations analogues à celles que Pavlov a dénommées : réflexes conditionnels » et Hachet-Souplet : « loi de récurrence ». L'imitation différée engendre un système d'images symboliques qui, à leur tour, impliquent des schèmes actifs. — Ces pages sont empruntées à la conclusion d'une étude sur l'Imitation, à paraître prochainement.

Ad. F.

OUVRAGES EN LANGUES ETRANGÈRES

Vaclav PRIHODA, **Rationalisierung des Schulwesens,** Funktionnelle Organisation des Schulsystems (Prag, Haase, 1935, vol. 15×23 cm. de 191 pp.).

Dans son avant-propos, le traducteur, Dr Rudolf Fischer, nous informe que ce livre, paru en tchèque en 1930, est l'ouvrage classique pour toute la réforme scolaire tchécoslovaque. Son auteur est le chef incontesté de cette réforme. Il s'agit d'une véritable rationalisation du mécanisme scolaire public, sur la base de la psychologie et dans un but de rendement culturel maximum. Entendons par culturel plus et mieux que ce que les mots rendement et rationalisation pourraient faire craindre. L'auteur lui-même nous rassure : dans sa préface, il souligne les buts : autonomie des écoliers, respect de l'enfant. Donc, arrière le fantôme du dressage intensif !

Quinze écoles expérimentales appliquent d'ores et déjà le programme de M. Prihoda. C'est la première étape pratique de l'œuvre de réforme. Le but est l'école unique richement différenciée en sections répondant aux âges, types, besoins et préparations diverses requises par les écoliers.

Dès le début de l'ouvrage, des statistiques nous permettent de connaître la population scolaire, sa décroissance avec l'âge, les déficiences que l'on constate et auxquelles des sections spéciales doivent parer. Nous ne pouvons résumer ici cet ouvrage très touffu qui examine avec une rare compétence, sous la lumière des expériences faites ailleurs, tous les aspects de l'immense construction qu'est l'école publique. Ici encore J. Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Thorndike, Washburne sont les auteurs les plus souvent cités.

Les chapitres qui nous ont le plus intéressé sont le Xe : *Produktionsschule* et le XIe : *Individuelle Arbeitsschule*. Il ne s'agit pas de l' « école productive du travail » selon le modèle russe, avec l'engrenage de l'usine venant doubler l'école où règne un travail collectif strict. « P. P. Blonsky, dit l'auteur, n'a aucun sens de l'école « libre » ; il ne voit que la production réelle, le rendement économique ». Or, « le travail doit être en harmonie avec les tendances et les besoins de celui qui travaille » (p. 141). L'individualisme pré-social et pré-imitatif, de 5 à 7 ans, et l'individualisme post-collectif et post-imitatif, de 11 à 12 ans, doivent être respectés, ce dernier préludant au solidarisme personnel qui ne ressemble que du dehors au collectivisme infantile antérieur (p. 163). — « La différenciation des activités scolaires doit être complétée par une intense concentration de l'esprit. » Il faut « creuser en profondeur ». Par là on arrivera, non à l'égoïsme, mais à la raison profonde qui ouvre le cœur et la pensée « aux soins de la cohésion inter-humaine » (p. 166).

Des écoles normales transformées en Ecoles actives, des écoles expérimentales pour servir aux maîtres futurs de futurs lieux de stages, voilà la voie de la sagesse. Ainsi la révolution nécessaire se fait par des moyens « techniques ». Cela va moins vite, mais c'est plus sûr.

Ad. F.

Alfred ANDREESEN, **Hermann Lietz, der Schoepfer der Land-Erziehungsheime** (Munich, J.-F. Lehmann, 1934, vol. 13,5 × 21 de 224 pp., prix : R M. 5,50).

Hermann Lietz s'était préparé chez Cecil Reddie. Il fonda le premier de ses Foyers d'Education à la campagne en 1898, presqu'en même temps qu'Edmond Demolins fondait l'Ecole des Roches, en partant du même modèle anglais. Et pourtant combien différentes, ces institutions ! Abbotsholme marquait une rupture avec la tradition anglaise et un retour à la nature simple. En France, on en emprunta certains détails d'organisation et on les « raffina », si l'on peut s'exprimer ainsi. En Allemagne, Lietz « simplifia » encore le modèle anglais : il voulut faire vivre aux enfants de riches la vie rude des pauvres et — paradoxe — suscita ainsi l'engouement des cercles de la haute bourgeoisie financière qui, non seulement lui envoyèrent leurs enfants, mais lui prêtèrent les capitaux nécessaires pour créer les écoles de Haubinda (1901) et de Bieberstein (1904). La note empirique dominait en Angleterre ; la note intellectuelle domina en France ; la note affective active en Allemagne. Peut-être ceux qui connaissent les Roches protesteront-ils ? N'est-ce par la note morale qui la distingue — et de fort haut — de la plupart des internats français ? — Certes, mais je puis me justifier en disant que Lietz, pas plus que Reddie, pas plus que Demolins, n'a failli à mettre la vie morale (et non la « morale » théorique) au centre de ses préoccupations et de ses réalisations. Ceci ressort nettement de l'étude biographique du Dr Andreesen, qui a succédé à Lietz, mort en 1919, et qui dirige encore les six écoles de la Fondation Lietz. Nous, Latins, nous n'apprécierons guère ce qui, dans ce livre, relève du nationalisme, celui de Lietz et celui qui, après Lietz, a emporté ces écoles dans son tourbillon. Mais nous saurons extraire de ces pages le tableau de la personnalité puissante de Lietz lui-même. Paysan fruste, fort, lourd, pratique et docteur en philosophie doublé d'un licencié en théologie, il exerça sur ses premiers élèves — et sur les jeunes maîtres qui, comme le soussigné, travaillèrent sous ses ordres, une influence déterminante. D'autres, après Lietz, perfectionnèrent certains détails en créant d'autres Ecoles nouvelles. Aucun n'égala en énergie ce pionnier qui, pareil à une force de la nature, sut créer, de pied en cape, un modèle dont se sont inspirés tous les novateurs — et les plus grands — de son pays.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✱ Soleil ✱ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : Molitor **23-51** *Service Automobile à domicile*

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS & ÉCOLES MATERNELLES

NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPÉES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 2 séries différentes de 5 poupées et 10 supports ..... 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, coloriées sur 2 faces ..... 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX. **N° 1376. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.**
N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES. **N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.**
N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1re série. **N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES** (2e série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2×4 séries de 4 sujets différents ..... 18 »

NOUVEAUX ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCÈNES DE PLEIN AIR. **N° 1374. SCÈNES D'INTÉRIEUR.**

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes ..... 35 »

LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1385. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement démontables, sans outil. ..... 35 »

Initiation des enfants à l'action logique.

JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. ..... 25 »

LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1381. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des pointes. ..... 35 »

SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. ..... 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE. N° 1361. Une boîte ..... 15 »
LE DOMINO DES PETITS. N° 1383. Une boîte ..... 10 »
LE ZOO DES PETITS. N° 1366. Une boîte. ..... 8 »
LOTO DE GÉOGRAPHIE. N° 1365. Une boîte 7 50
LOTO DES MÉTIERS. N° 1367. Une boîte 7 50
LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1369. Une boîte ..... 40 »
LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1370. Une boîte ..... 40 »
LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND. N° 1391. Une boîte ..... 40 »

DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 50
N° 2. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 70

Mlle FLAYOL

LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 × 19, broché ..... 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PEU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 16 50

Chansons populaires, formulettes, ritournelles, rengaines, comptines, rondes, jeux, devinettes, berceuses, etc. etc.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. FLAYOL

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Nouvelles du Congrès de Cheltenham ;
Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education nouvelle pendant l'année 1935 ;
H. ALPHANDÉRY. — *Les tests à l'Ecole ;*
R. VAUQUELIN. — *Biotypologie et aptitudes sociales (Compte rendu) ;*
Publications du B. I. E. ;
Réunions et Congrès ;
Nouvelles diverses ;
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. MARS 1936 N° 116

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole,

15° Année. — N° 116 Mars 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V°, n° 697-92.

Septième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

CHELTENHAM

du Vendredi 31 Juillet au Vendredi 14 Août 1936

THÈME DU CONGRÈS

"ÉDUCATION ET LIBERTÉ"

PRÉSIDENT

M. le Professeur PERCY NUNN
de l'Université de Londres.

VICE-PRÉSIDENTS

M. le Professeur Pierre BOVET,
de l'Université de Genève.

M. le Professeur John DEWEY,
de Columbia University.

M. le professeur Paul LANGEVIN,
du Collège de France.

Le Dr RABINDRANATH Tagore,
Santiniketan (Inde).

COMITÉ DE PATRONAGE

Le Président du Board of Education de Grande-Bretagne

Lord Eustace PERCY,
Editor de : *Year Book of Education.*

Sir Michael SADLER,
de l'University College, Oxford.

M. E. Salter DAVIES,
Director of Education (Kent).

M. le Professeur R. H. TOWNEY,
London School of Economics.

M. le Professeur J. H. NICHOLSON,
de l'University College, Hull.

Son Excellence le Maire de Cheltenham.

M. W. Turner LONG,
Director of Education, Cheltenham.

M. H. W. HOUSEHOLT,
Director of Education, Gloucestershire.

COMITÉ FRANÇAIS DE PROPAGANDE

Bureau du Groupe Français d'Education Nouvelle :

MM. G. BERTIER, Directeur de l'Ecole des Roches. — P. FAUCHER. — P. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne. — Mlle E. FLAYOL, Directrice honoraire d'Ecole Normale. — Mme J. HAUSER. — MM. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France. — H. PIÉRON, Professeur à la Sorbonne. — H. WALLON, Professeur à la Sorbonne.

Membres :

MM. André BERGE. — BOUGLÉ, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure. — L. BRUN, Proviseur du Lycée de St-Omer. — CAZAMIAN, Professeur à la Sorbonne. — COUSINET, Inspecteur de l'Enseignement Primaire. — CHATELET, Recteur de l'Académie de Lille. — Mme COIRAULT, Inspectrice générale des Ecoles Maternelles. — MM. C. FREINET. — GAU, Directeur de l'Enseignement à Tunis. — GARNIER, Inspecteur général de l'Education Nationale. — GOUHIER, Professeur à l'Université de Lille. — HUNZIKER, ancien Président de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves. — LEBRUN, Directeur du Centre National de Documentation Pédagogique. — LUC, Directeur général de l'Enseignement Technique. — TERRACHER, Recteur de l'Académie de Bordeaux.

QUELQUES ORATEURS

Sir Percy NUNN (Université de Londres) : *Vingt et un ans de travail.*
M. le Professeur Pierre BOVET (Université de Genève) : *L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération.*
M. Frederick CLARKE (Institut d'Education, Londres) : *Démocratie et Autorité.*
M. le Professeur Paul LANGEVIN (Collège de France) : *Contre l'égoïsme et le conformisme par l'éducation.*
M. Eduard LINDEMAN (New-York City) : *Economie politique et Liberté.*
M. le Professeur Jean PIAGET (Bureau International d'Education) : *La formation de la personnalité autonome.*
Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre).
M. le Professeur Albert EINSTEIN.
M. le Dr DE VOS MALAN.
M. ARNU (Afrique).
Senor Nieto CABALLERO (Colombie).
M. le Dr C. P. CHANG (Chine).
Sir S. RADHAKRISHNAN (Inde).

DISCUSSIONS

Les conférences seront suivies de séances de discussion qui auront lieu le lendemain sous forme de symposia, et auxquelles des éducateurs de tous pays apporteront leur contribution. — Citons entre autres :

Lord Allen of HURTWOOD (Angleterre). — M. Willard BEATHY (U. S. A.). — Dr William BOYD (Ecosse). — Dr Adolphe FERRIÈRE (Suisse). — Dr Paul GEHEEB (Suisse). — Dr George H. GREEN (Pays de Galles). — M. A. J. LYNCH (Angleterre). — Miss Helen PARKHURST (U. S. A.). — M. le Professeur Henri PIÉRON (France). — Dr Elisabeth ROTTEN (Suisse). — Dr Harold RUGG (U. S. A.). — Dr Carson RYAN (U. S. A.). — Sir Michael SADLER (Angleterre). — Dr Friedrich SCHNEIDER (Allemagne). — Professeur R. H. TAWNEY (Angleterre). — Dr Robert ULICH (U. S. A.). — Dr Henri WALLON (France). — Dr Carleton WASHBURNE (U. S. A.). — Dr Edna WHITE (U. S. A.). — Rektor L. ZILLIACUS (Finlande).

SUJETS DE DISCUSSIONS

1) *Formation de l'individu.*
   a) Symposium sur la Conférence de M. LANGEVIN : « Contre l'égoïsme et le conformisme par l'éducation ».
   b) Symposium sur la Conférence de M. PIAGET : « La formation de la personnalité autonome ».
   c) Symposium sur : « La liberté dans la formation du savant. — La science dans la formation de l'homme libre ».
   d) Symposium sur : « Art et Liberté ».
   e) Symposium sur la Conférence de M. BOVET : « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération ».

2) *Relations de l'individu avec la famille, la nation, l'humanité.*
   a) Symposium sur : « La vie dans la famille et la liberté ».
   b) Symposium sur la Conférence de M. CLARKE : « Démocratie et Autorité ».
   c) Symposium sur : « La liberté et l'organisation internationale ».

3) *Aspect économique du problème.*

a) Symposium sur la Conférence d M. LINDEMAN : « Economie politique et Liberté ».

COMMISSIONS

LES COMMISSIONS DE LA LIGUE SE RÉUNIRONT AU COURS DU CONGRÈS

a) Préparation des Maitres.

Avec le concours de :

Prof. W. MELLELLAND (Ecosse). — Dr Ruth Mc MURRY (U. S. A.). — Dr W. SCHOHAUS (Suisse). — M. Maurice WEBER (France). — Dr W. BOYD (Ecosse). — Dr H. RUGG (U. S. A.).

b) Examens.

Présidents :

Dr Carson RYAN (U. S. A.). — Rektor ZILLIACUS (Finlande).

c) Psychologie de l'Education.

Avec le concours de :

Dr Charlotte BUHLER (Autriche). — Dr R. B. CATTELL (Angleterre). — Dr Prynce HOPKINS (Angleterre). — Mrs Susan ISAACS (Angleterre). — Dr Loïs MEEK (U. S. A.). — Dr Emmanuel MILLER (Angleterre). — Dr Margaret LOWENFELD (Angleterre). — Prof. Henri PIÉRON (France). — Dr Henri WALLON (France).

d) La question des « Publics schools » en Angleterre.

COURS

ON PRÉVOIT L'ORGANISATION SUIVANTE :

1) *Réforme des Programmes.*
U. S. A., Dr Harold RUGG.
ANGLETERRE, M. F. C. HAPPOLD.

2) *Méthodes nouvelles.*
DECROLY : Mlle HAMAIDE (Belgique).
WEERKPLAATZ : M. Kees BOCKE (Hollande).

3) *Travail individuel. — Méthode des Projets.*
Degré : Maternel : Miss BOYCE (Angleterre).
— Primaire : Mrs Harold RUGG (U. S. A.).
— Post-Primaire : Dr T. WRIGHT (Ecosse).

4) *Les Arts.*
Création artistique : Mlle Ginette MARTENOT (France).
Arts graphiques : M. A. LISMEY (Canada).
Rythmique et Danse : Mrs ROSENSTRANCH (Angleterre).

5) *Psychologie de l'Education.*
Le développement de l'Enfant :
Dr Charlotte BUHLER (Autriche).
Dr Loïs MEEK (U. S. A.).
L'Education sexuelle :
Mrs Sidonie GRUENBERG (U. S. A.).
Dr Oswald SCHWARTZ (Autriche).

6) *Réorganisation de l'Enseignement en Angleterre.*
M. A. J. LYNCH et autres Conférenciers.

7) *La vie des Ecoles nouvelles (avec projections).*

8) *L'Opinion africaine sur l'éducation des indigènes.*

FILMS - RADIO - EXPOSITIONS - DÉMONSTRATIONS... etc.

FILMS. — Au cours de la première semaine du Congrès seront projetées deux séries de films, se rapportant l'une à l'Enseignement et l'autre à la vie dans les Ecoles nouvelles.

RADIO. — Au cours de la seconde semaine, un certain nombre de séances seront consacrées à la présentation et à la discussion des programmes d'enseignement radiophonique.

EXPOSITION. — Une Exposition scolaire internationale d'arts et métiers sera ouverte toutes les après-midi.

DÉMONSTRATIONS. — Application de méthodes modernes d'enseignement des arts.

Nous signalons enfin que Mgr l'EVÊQUE de CHICHESTER prononcera le Dimanche 2 août, dans la Cathédrale de Gloucester, un sermon spécialement consacré au Congrès.

BULLETIN D'INSCRIPTION AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

Nom (M., Mme ou Mlle) : .....

Nationalité : .....

Adresse habituelle : .....

Adresse après le 1er juillet : .....

J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué d'une organisation (2), de représentant officiel (3) (souligner 1, 2 ou 3).

Catégorie choisie pour le logement (voirci-dessous) .....

Date de l'arrivée ..... Date du Départ .....

Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit : .....

Les chèques doivent être libellés au nom de Mme J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.

N. B. — Prière de remplir et de nous envoyer en même temps la formule ci-dessous concernant le logement.

BULLETIN D'INSCRIPTION

Pour le **Logement** au **Congrès de Cheltenham**

Nom et Adresse : .....

.....

Prix par semaine

CATÉGORIE CHOISIE : 1re catégorie Hôtels 1er ordre : Prix de £. 5.12.0 à 4.11.0.
2e — Hôtels plus simples et pensions : Prix de £. 4.11.0 à 3.4.9.
3e — Maisons universitaires : Prix £. 3.10.0.
4e — Pensions et Maisons privées : Prix de £. 2.9.0 à 3.3.0.

Désirez-vous camper ?

Prière de souligner la catégorie choisie.
Le paiement des frais de logement se fera à Cheltenham.

Prière d'indiquer : La date de l'arrivée : .....

Celle du départ : .....

Le régime choisi : végétarien ou ordinaire .....

Si vous amenez votre auto et si vous consentez à être logé hors ville .....

.....

Le nom de la personne avec laquelle vous désireriez partager votre chambre (ou indications générales à ce sujet) .....

.....

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

Les Albums du ***Père Castor...*** *un succès pédagogique !*

Le plaisir de jouer...

Voici des jeux pour tous les âges et pour tous les goûts, de nouveaux jeux et des lotos combinés...

Circulez.

Jeu d'attention et de réflexion, à combinaisons, qui rappelle, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs. *Un album cartonné* ..... **12** fr.

Théâtre d'Ombres.

Dessins de Henry de Renaucourt. C'est un *Théâtre tout monté* avec 8 grandes planches d'ombres chinoises à découper, 7 chansons populaires *(texte et musique)*. **13** fr.

Jeu des Portraits.

Contient 12 portraits de rois et de reines de France ; les coiffures et les visages sont séparés et il s'agit de les réunir..... **12** fr.

Faites votre marché.
6 métiers.
Chez nous, il y a...

Créations nouvelles du Père Castor, c'est tout un matériel nouveau, aussi éducatif qu'amusant, que l'enfant prépare lui-même. *Chaque album* ..... **10** fr.

Chacun sa maison.
De fil en aiguille.
Ils font, elle fait...

Des petites histoires, des images à détacher... Jeux d'observation, de réflexion, de *déduction*, auto-éducatif et auto-correctif... *Chaque album* ..... **6** fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

RAPPORT

sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pendant l'année 1935

L'Assemblée générale du Groupe Français d'Education Nouvelle s'est réunie au Musée Pédagogique le 26 mars 1936.

Au cours de cette réunion le rapport ci-dessous a été présenté et approuvé.

L'événement le plus important dans la vie du Groupe Français d'Education Nouvelle au cours de l'année 1935 a été, sans aucun doute, l'activité qui résulta pour lui de la préparation du grand Congrès international de Cheltenham. Le choix de l'Angleterre comme siège de ce Congrès a été arrêté dès le mois de juillet et sa date fixée au 31 juillet 1936, un an plus tard qu'il n'était de tradition. Le thème du Congrès définitivement fixé est celui qui avait été proposé à Nice, et a été formulé ainsi : « *Education et Liberté* ».

Les divers aspects de la question, qui feront l'objet des conférences des principaux orateurs, ont été arrêtés par une collaboration entre le bureau de la Ligue et le Groupe Français, et il a été décidé que des échanges de vues, sous forme de symposia, suivraient chacun de ces exposés. MM. Langevin, Wallon, Piéron prendront part à ces travaux.

Dès le 10 octobre, aussitôt après la rentrée, M. Rawson est venu à Paris et une première réunion a eu lieu, qui a été surtout d'information et d'examen des conditions de travail et d'organisation du Congrès. Comme pour les Congrès précédents, le Groupe Français d'Education Nouvelle a été chargé du travail d'information, de propagande et d'inscription dans les pays de langue latine, ainsi que pour la Turquie, la Tchécoslovaquie, la Yougoslavie, la Bulgarie, la Hongrie. Au total, c'est dans 14 pays que nous sommes chargés de faire connaître le Congrès et de recruter des congressistes.

Aussitôt que les programmes officiels rédigés en Angleterre nous ont été communiqués, Mme Hauser en a fait la traduction et l'adaptation et il a été procédé à la rédaction et à l'impression d'un programme en français. Une deuxième réunion a eu lieu le 28 novembre pour l'organisation de la propagande et du travail du Congrès. On y a examiné les diverses formes que devait prendre cette propagande ; le moyen d'atteindre la presse, la création d'un Comité de propagande qui ne serait pas exclusivement composé de membres du Groupe ; les concours qui pourraient être sollicités et les personnalités à qui il y aurait lieu de demander leur collaboration au travail du Congrès.

Une troisième réunion, plus restreinte, s'est tenue le 19 décembre entre les membres du Bureau en vue d'arrêter la forme de réalisation des suggestions qui avaient été retenues au cours de la réunion du 28 novembre.

L'année 1935 s'est terminée sur ce travail de préparation et le Bureau s'est occupé dès janvier de l'impression, d'abord d'un programme provisoire nécessaire pour l'exécution des diverses démarches qui avaient été décidées, puis du programme définitif. Mais ceci appartient déjà à l'activité de 1936.

Activité du Groupe

Le projet d'un Congrès international en Angleterre en 1936 a coupé court pour le Groupe Français à celui qu'il avait formé d'un congrès des pays de langue latine. Mais je dois signaler que la tentative de réunir enfin ces pays, qui avait subi en 1934 un si fâcheux échec, venait d'être reprise par nous dans des conditions fort intéressantes. En effet, au début de l'été, nous avions reçu de M. Ghidionescu, Professeur à l'Université de Cluj (Roumanie), et représentant de la Ligue en Roumanie, une offre bien séduisante. Il nous proposait de tenir le congrès latin dans son pays et nous assurait, d'une part, que nous y trouverions tous les concours nécessaires, d'autre part, que lui-même s'offrait à assumer la charge de l'organisation. Nous nous proposions donc de procéder à une consultation des groupes, lorsque la résolution du Comité international de la Ligue changea nos dispositions. Mais nous devons ici remercier M. Ghidionescu de l'intéressant projet qu'il nous avait soumis.

Au cours de l'année, nous avons, comme d'ordinaire, prêté notre collaboration, sous des formes diverses, à ceux qui, individus ou groupements, travaillent dans le même sens que nous au perfectionnement de l'éducation et à la propagation des faits et des idées qui la favorisent. Nous avons eu le regret de voir Mme Guyiesse, arrêtée par la maladie, renoncer à organiser à la Sorbonne la série de con-

férences habituelle, et nous faisons des vœux pour que cette initiative si heureuse soit reprise cette année. Nous avons vu aussi, avec peine, disparaître, presqu'après sa naissance, l'école fondée par Mme Tami Alfken et Mme Lacoley. Mme Tami Alfken nous avait paru apporter à sa tâche d'éducatrice de tels dons d'intuition et un si ardent enthousiasme que nous ne pouvons nous empêcher de déplorer qu'elle n'ait pu réaliser en France une œuvre qui aurait revêtu une grande valeur d'exemple. En revanche, nous avons salué avec de grandes espérances l'ouverture de la maison d'éducation de M. Freinet, à Vence, et souhaitons qu'il puisse enfin donner librement cours à ses inspirations éducatives — et appuyer d'un exemple vivant et concret l'impulsion qu'il communique à tant de maîtres de notre enseignement primaire.

Dans l'ordre, plus théorique, de la propagande par la parole, nous avons, ainsi que nous le faisons depuis cinq années, organisé encore une série de conférences au Collège libre des Sciences sociales. Le sujet envisagé cette année était : « Les moyens de contrôle des études et de sélection des élèves ». Quatre conférences ont été faites sur ces questions entre le 23 janvier et le 20 février : Mlle Weinberg a exposé « Le rôle de l'élément subjectif dans les examens ; — Mlle Alphandéry a étudié « Les tests à l'école » ; — M. François, qui devait parler de la sélection des enfants anormaux, en a été empêché par la maladie et reprendra ce sujet l'année prochaine, ainsi que M. Vauquelin, qui devait montrer comment pouvait être faite « la sélection des élèves à la fin du degré primaire ». J'ai moi-même exposé « l'aide que les méthodes nouvelles apportaient à la connaissance des élèves et à leur sélection », et j'ai parlé du Congrès de Cheltenham.

Au Conseil National des Femmes, Mme Cazamian, Mlle Carroi et moi avons pu, au cours de l'année dernière et de cette année, faire connaître en plusieurs circonstances les méthodes nouvelles et le mouvement en faveur de l'éducation. La première occasion nous avait été offerte par un exposé de Mme Decario sur les méthodes d'éducation et par la préparation de vœux sur la question des enfants dévoyés. Le Conseil s'est montré disposé à introduire dans ces vœux, l'indication que l'emploi des méthodes nouvelles dans le système d'éducation appliqué aux enfants dévoyés lui assurerait plus d'efficacité et qu'il conviendrait d'en instruire les maîtres chargés d'élever ces enfants.

Avec Mme Cazamian nous avons pu faire adopter comme thème de travail de la Section d'Education pour 1936, l'étude des méthodes nouvelles. Il a été assuré par Mlle Carroi en février et mars 1936. Ses deux communications sur l'enseignement secondaire ont produit une vive impression et le travail de pénétration paraît là en bonne voie. L'objectif à atteindre au Conseil National nous semble être d'obtenir que des vœux soient présentés au Ministre, afin que soit autorisée la création d'écoles expérimentales, ainsi qu'il en a déjà été créées dans presque tous les pays.

Au Congrès de la Ligue de l'Enseignement belge à Bruxelles, où une section avait été organisée pour l'étude des nouvelles méthodes d'éducation et d'instruction, sous la présidence de M. Jadot, échevin d'Angleur, le Groupe Français d'Education nouvelle devait être représenté par M. Langevin, auquel la Ligue avait demandé de vouloir bien accepter une vice-présidence. M. Langevin a été empêché de se rendre à Bruxelles, mais nous avons pu y apporter une communication de lui sur le rôle des sciences dans l'enseignement. Nous y avons présenté également des communications de M. et Mme Piéron et de D. Laugier sur les techniques d'examen ; MM. Bertier, Freinet et Lallemand ont également apporté leur collaboration au travail de la section, qui a été l'une des plus vivantes du Congrès. La date de sa réunion a malheureusement empêché un grand nombre de membres de l'enseignement français d'y assister. Une constatation, encourageante en un sens, bien qu'un peu pénible pour des Français, ne pouvait manquer d'être faite par nos compatriotes. Si nos amis belges ne sont pas tous, ni des adeptes ni des pionniers de l'éducation nouvelle, il faut reconnaître que l'esprit public et les sphères dirigeantes n'ignorent ni ne dédaignent l'effort des éducateurs nouveaux. L'œuvre et l'influence de M. Decroly ont ébranlé la confiance dans les méthodes traditionnelles et dissipé l'illusion que les écoles ne peuvent être autrement qu'elles ne sont. Il était réconfortant de constater que le très officiel discours du congrès sortait nettement de la banalité courante des distributions de compliments et que la marche vers la rénovation de l'éducation y était réclamée et encouragée.

La traduction en français par Mme Bernard d'un ouvrage de Mme Montessori ne pouvait manquer de nous intéresser vivement. Nous avons aidé, dans la mesure de nos moyens, à la diffusion de ce livre intitulé « L'Enfant » ; nous en avons donné de larges extraits et un compte rendu de M. Ferrière dans *Pour l'Ere Nouvelle*. Nous avons également annoncé dans notre Revue les communications radiophoniques que la Doctoresse a données dans le courant d'octobre.

Nous avons, cette année, en dehors de

celles qu'organise traditionnellement le Collège Libre des Sciences Sociales, donné peu de conférences à Paris. Nous avons cependant obtenu de la famille Decroly le prêt du film si intéressant de l'Ecole de l'Ermitage ; nous désirions le faire connaître des membres de l'enseignement de la région parisienne et le Dr Wallon avait accepté de le commenter : un fâcheux concours de circonstances a fait échouer ce projet et le film n'a pu être projeté qu'à l'Ecole professionnelle Lemonnier, au cours d'une réunion où l'on m'avait demandé de parler au personnel et aux élèves des méthodes nouvelles. Mais nous avons pu l'apporter dans l'Allier où le groupe a été sollicité de venir faire de la propagande.

A Rouen, deux conférences ont été organisées par la section syndicale des instituteurs ; l'une publique sur « La Paix et l'Education », l'autre réservée aux membres de l'enseignement sur « Les méthodes nouvelles et l'enseignement public ». Au Havre, où existe déjà un milieu acquis aux méthodes modernes, on m'avait demandé de parler des avantages que les éducateurs trouveraient à l'emploi de ces méthodes. C'est aussi ce sujet qui a été choisi dans l'Allier pour les deux conférences faites à Moulins et à Gannat. Dans cette petite ville, j'ai eu l'heureuse surprise d'avoir pour public tous les instituteurs et les institutrices de la circonscription convoqués par leur inspecteur, un jour de semaine après la classe. Il existe dans ce milieu un mouvement très intéressant et très actif, formé en grande partie d' « imprimeurs ».

Dans l'Eure-et-Loir, un groupe d'amis de l'Education Nouvelle s'est formé, grâce à l'activité de plusieurs « imprimeurs » et avec les encouragements d'un des inspecteurs du département.

Depuis le mois de janvier, et à la suite d'un article publié dans *L'Educateur prolétarien*, d'autres groupes sont en formation et nous aurons peut-être, cette année, à mettre à l'étude la question des relations avec ces divers groupements qui doivent se rattacher au Groupe Français d'Education Nouvelle.

Une forme particulièrement intéressante de propagande nous a été offerte cette année. Deux professeurs, boursiers à l'Ecole de St-Cloud pour la préparation du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des Ecoles normales sont venus, un peu par hasard, au bureau, pour avoir des renseignements. Ils nous ont demandé, à la suite d'une conversation, si nous consentirions à donner à leurs collègues quelques séances d'information sur le mouvement et les principes des méthodes nouvelles. Ils se sont mis d'accord à ce sujet avec les élèves directrices de Fontenay et nous avons eu trois séances au cours desquelles des discussions et des interrogations ont permis d'envisager la plupart des aspects du problème. Visiblement, ce qui troublait le plus ces jeunes gens, c'était l'affirmation que l'on pouvait conduire une classe et mener à bien une éducation intellectuelle sans l'appareil de contraintes et les méthodes dogmatiques habituelles. En conclusion, ils demandèrent à voir une école nouvelle. Mme Bernheim voulut bien les recevoir, et leur surprise fut grande de constater que les enfants travaillaient avec une attention soutenue et une concentration parfaite, malgré la présence de personnes étrangères.

Il faut joindre à cette propagande, qui s'adresse à de futurs directeurs d'écoles normales — découvrant qu'ils ignorent à peu près tout des méthodes nouvelles et de leurs réalisations actuelles — celle qui se poursuit de façon désormais normale parmi les aspirants aux mêmes concours qui suivent le cours Jarrach. Qu'il s'agisse des cours de vacances ou de ceux qui ont lieu dans l'année, les méthodes d'éducation nouvelle y trouvent toujours leur place.

Ajoutons cette action journalière qui s'exerce au cours des visites que nous recevons au bureau et qui, cette année, sont devenues plus nombreuses : visites de parents ou de maîtres embarrassés dans leur tâche d'éducateurs — et qui renouvellent nos regrets de n'avoir pu réussir à organiser des consultations pédagogiques sérieusement outillées ; — visites d'étrangers venus se documenter sur les progrès de l'éducation en France ; — de futurs éducateurs désireux de s'instruire, chefs de scoutisme ou instituteurs ; — docteurs curieux des utilisations pédagogiques de la psychologie enfantine, etc. Il est caractéristique de signaler que parmi nos visiteurs français, les « coloniaux », venus soit de l'Afrique, soit de l'Asie , sont relativement bien plus nombreux que les Français de France. Et cette remarque, nous l'avions déjà faite au sujet des abonnés de la Revue.

La bibliothèque des prêts de livres d'éducation nouvelle, dont nous avions l'année dernière signalé l'organisation, a fonctionné avec régularité. Les emprunts les plus nombreux nous viennent par le Musée pédagogique qui, on s'en souvient, a inscrit notre catalogue à la suite de celui de sa bibliothèque circulante. Le service gratuit, et en franchise postale, est assuré aux membres de l'enseignement public et nos ouvrages, accompagnés d'une notice concernant notre Groupe, font parmi eux une utile propagande. Nous avons publié en fin d'année,

dans la Revue, un premier supplément à notre catalogue. Notre bibliothèque, strictement consacrée aux ouvrages d'éducation nouvelle, s'est enrichie d'un certain nombre de livres. Des dons très intéressants nous sont venus — et nous les en remercions vivement — de MM. Duthil, Faucher, Piéron et Vauquelin.

La Revue

La revue « *Pour l'Ere Nouvelle* », dont la composition et la vie matérielle deviennent de jour en jour plus difficiles, a vu s'éloigner cette année un de ses collaborateurs les plus précieux : M. Brun, qui y assure la revue de la presse de langue française a été nommé proviseur en province. Malgré son éloignement, il continue, heureusement, à se charger de la rédaction de cette rubrique, dont il s'acquitte si bien. Mlle Carroi, MM. Langevin et Vauquelin nous ont donné au cours de l'année des articles très appréciés. Mme Hauser a fait un travail très important d'adaptation et de traduction des communications de la commission permanente de la Ligue pour la question des examens. Ce résumé a paru si intéressant que le Comité anglais en a fait exécuter une traduction et l'a reproduite en tirage à part.

Mme Cazamian, M. Ferrière ont, comme par le passé, apporté à la Revue leur aide si efficace et leurs apports réguliers et nombreux.

La collaboration étrangère, qui avait un peu faibli ces dernières années, est devenue plus active. Nous avons eu celle de M. Rasmussen, qui a désiré faire publier par « *Pour l'Ere Nouvelle* » son rapport au Congrès de Bruxelles. Nous apprécions ces faits, car nous ne devons pas perdre de vue que « *Pour l'Ere Nouvelle* » doit demeurer, pour la Ligue d'Education Nouvelle, l'organe international des pays de langue latine. Et à ce point de vue, il n'est pas sans intérêt de signaler qu'au cours de l'année notre rôle de bureau latin de la Ligue a eu deux fois l'occasion de se manifester en suscitant et en orientant la formation de deux groupes nouveaux rattachés à la Ligue Internationale : l'un en Grèce, avec M. Conduras ; l'autre à La Havane, avec M. Bernal del Reses.

Nous avons enregistré aussi une collaboration renouvelée des instituteurs primaires, dont quelques-uns ont rendu compte d'expériences faites dans leurs classes et souvent sous l'impulsion de leurs inspecteurs.

Mais, d'autre part, le nombre des abonnements français est loin d'être en progrès, surtout parmi le personnel enseignant où la conséquence des décrets-lois et de la suppression des crédits de bibliothèques dans les Ecoles se sont fait sentir de façon bien fâcheuse, alors que nous marquons plutôt une tendance à une reprise du côté des abonnements étrangers. Mais ceci n'a pas compensé cela. Au moment de la dévaluation de la monnaie belge, nous avons craint des désabonnements massifs et nous avons consenti exceptionnellement à nos abonnés belges de sensibles réductions.

Nous avons aussi au cours de l'année fait des efforts de publicité dans la mesure où nous le permettaient nos ressources financières. Sur les suggestions du Dr Wallon, les membres de notre Comité de rédaction ont signé une circulaire adressée aux doyens des Facultés des Lettres pour demander que la bibliothèque de l'Université s'abonne à « *Pour l'Ere Nouvelle* ». Nous avons également touché les nouveaux inspecteurs primaires et divers membres de l'enseignement secondaire. Enfin, nous avons établi des services gratuits de trois mois en faveur d'un certain nombre de personnes qui nous paraissaient susceptibles de s'intéresser à notre publication.

Telle a été notre activité au cours de l'année 1935. Celle que nous commençons nous prépare déjà plusieurs tâches nouvelles : celle d'abord de la participation au Congrès, — celle des relations avec les groupes départementaux, — celle de la collaboration avec d'autres groupements en vue d'obtenir la création de lycées et d'écoles d'expérience.

Après la lecture du rapport sur la situation morale, Mme Hauser, trésorière, a présenté le rapport financier qui a été également approuvé. Il a été ensuite procédé au renouvellement du tiers sortant.

Mmes Bardot, Carroi et Roubakine ;

MM. Faucher, Fauconnet et Piéron

ont été réélus à l'unanimité des suffrages exprimés.

Le Président, après avoir donné quelques renseignements sur le Congrès de Cheltenham, a donné la parole à Mlle Flayol pour exposer un projet de démarche auprès du Ministère de l'Education Nationale. Il s'agirait d'obtenir de celui-ci qu'il voulût bien envisager la création d'écoles d'expériences.

Mlle Flayol propose que le Groupe Français d'Education Nouvelle se mette d'accord avec : « La Nouvelle Education », avec le Congrès du Havre sur l'enseignement au deuxième degré, avec le Conseil National des femmes et avec le Groupe des Amis de l'Education Nouvelle du Nord pour présenter un vœu commun.

Après un échange de vues avec les membres présents, le projet est adopté et le Bureau est chargé de rédiger un vœu qui pourrait servir de base à un texte commun aux

diverses organisations. Ce vœu devrait contenir l'indication que les expériences autorisées ne porteraient pas seulement sur les perfectionnements des techniques particulières à chaque enseignement considéré en lui-même, mais à la fois sur l'organisation de la vie scolaire, l'attitude des éducateurs vis-à-vis de l'enfant et la prise en considération de ses intérêts spontanés. Il devrait indiquer aussi que le travail fait dans ces écoles fût régulièrement contrôlé et que le personnel appelé à y collaborer fût choisi parmi les maîtres désireux et capables de tenter de sérieuses expériences.

Mlle Carroi exprime le vœu que le Groupe fît le nécessaire pour s'assurer qu'une place sera donnée aux méthodes nouvelles d'éducation dans les grandes encyclopédies.

Le Docteur Wallon fait savoir que c'est M. Bouglé qui a la direction des travaux concernant l'instruction. Il croit savoir que parmi les collaborateurs sollicités se trouve M. Piaget, mais en l'absence de renseignements suffisamment nombreux et précis, l'assemblée demande qu'une démarche soit faite auprès de M. Bouglé afin de savoir si les nouvelles méthodes d'Education ont reçu la place que nous voulons qu'elles aient.

L'ordre du jour étant épuisé, le Président lève la séance et immédiatement après le Comité d'Action se réunit pour élire le Bureau pour l'année 1936. Selon la tradition, le Bureau de l'année dernière est réélu pour une année encore.

En annonçant ces résultats, le Président prie l'assistance de vouloir bien entendre la conférence du Docteur Henri Piéron sur les Problèmes de l'Action de l'Education et du Milieu sur la formation intellectuelle (1).

(1) Le texte de cette conférence sera publié dans le prochain numéro de la revue.

Les tests à l'école

De même que les besoins de la pratique industrielle ont suscité quelques-unes des plus importantes découvertes de la psychologie contemporaine, les besoins de la pratique pédagogique ont fortement influé sur l'évolution de la psychologie de l'enfant. C'est, en effet, à l'école que l'on doit, semble-t-il, pour répondre à certaines exigences de l'enseignement, pour pallier à l'insuffisance des moyens d'appréciation, reconnaître le plus aisément l'utilité, la nécessité d'une « méthode expérimentale de mesure des aptitudes », c'est-à-dire d'une méthode de tests. Pourtant, aujourd'hui encore, et à part de rares exceptions, cette méthode qui a fait ses preuves, qui, pendant des années, a été appliquée dans des conditions satisfaisantes et avec les plus heureux résultats, est fort loin d'être passée dans la pratique courante. Les services qu'elle est en mesure de rendre, et que la pédagogie lui demandait, sont loin d'être unanimement reconnus ; et aux yeux de bien des éducateurs les tests sont encore des expériences de laboratoire, des divertissements de spécialistes qui n'offrent pour l'exercice quotidien de l'enseignement qu'un intérêt restreint, un peu exceptionnel et déjà périmé.

Pourtant, l'histoire de cette méthode montre assez que dès ses débuts elle fut offerte aux pédagogues, et nous devons bien constater, lorsque nous essayons d'introduire les tests à l'école, qu'ils furent mis dès leurs premières applications au service de l'école. L'on sait que c'est à des psychiatres comme Rieger, Oerhn, Kraepelin, à des psychologues comme Cattell ou Galton que sont dues les premières tentatives pour établir, au moyen d'épreuves portant sur la perception, la compréhension, etc..., « l'inventaire psychologique » de leurs sujets. Et c'est d'abord dans des hôpitaux ou des laboratoires qu'eurent lieu les premières applications de la méthode. Mais, dès le moment où le problème de l'examen psychologique est posé, où l' « on voit se succéder avec une rapidité vraiment éblouissante » (Claparède) les recherches et les publications, on assiste en même temps à une série de tentatives pour faire bénéficier la pédagogie et les pédagogues de la nouvelle découverte ; et tour à tour Cattell, Munsterberg, Boas, Gilbert proposent des tests pour enfants. On tente une comparaison entre les résultats de ces épreuves et les appréciations des maîtres sur les écoliers. On cherche à savoir d'une part si véritablement les tests dont on dispose mesurent exactement l'intelligence, et d'autre part si les sujets ainsi examinés sont judicieusement répartis dans les classes qui conviennent à leur degré d'intelligence. Ainsi, voyons-nous, dès le début, se poser le problème psychologique et pédagogique, théorique et pratique, inhérent à la méthode elle-même.

Binet est sans doute le premier à avoir

aperçu le double aspect du problème et à avoir cherché à le résoudre sans rien lui retirer de son ampleur et de sa complexité. En 1896, au moment où la nouvelle méthode est déjà l'objet d'une généralisation parfois hâtive, au moment où les psychologues se comportent comme « des physiciens qui inonderaient le marché de poids, de mètres, de thermomètres qu'on aurait omis de graduer, d'étalonner » (Claparède), au moment où de tous côtés affluent des instruments de mesure à peu près inutilisables, Binet intervient pour défendre avec V. Henri, dans un article resté fameux les droits de la « psychologie individuelle ». Il insiste sur la nécessité de renoncer, au moins provisoirement, à la mesure des sensations élémentaires pour s'attacher surtout à l'étude des variations des phénomènes d'un individu à l'autre. Il propose un programme d'examens basé sur ces principes, et entreprend des recherches dans les écoles pour confirmer ou infirmer la thèse qu'il défend. Mais, au cours de ces recherches sur les signes physiques de l'intelligence, par exemple, Binet est obligé de se contenter, pour juger de l'intelligence des enfants, des appréciations subjectives et essentiellement variables des maîtres. Et au moment où s'institue une Commission ministérielle chargée d'étudier le régime à appliquer aux anormaux, au moment où il devient nécessaire et urgent de rendre possible une discrimination entre normaux et anormaux, Binet propose une nouvelle méthode, l'établissement d'une « échelle métrique de l'intelligence ».

Cette échelle est trop connue, trop couramment utilisée sous sa forme originale ou d'après les adaptations innombrables que son succès lui valut à l'étranger, pour qu'il soit nécessaire d'en parler longuement. Mais on ne saurait trop préciser ce qu'elle devait être dans la pensée de Binet ; non point à proprement parler un « instrument de mesure de l'intelligence car les qualités intellectuelles ne se mesurent pas comme des longueurs, elles ne sont pas superposables », mais « un classement, une hiérarchie entre des intelligences diverses ; et pour les besoins de la pratique, ce classement équivaut à une mesure » (Binet). Et c'est aux conditions mêmes dans lesquelles Binet poursuivit sa découverte que sont imputables à la fois les qualités et les défauts du nouveau mode de mesure. Binet est arrivé à la notion d'âge mental à la suite de patients interrogatoires d'enfants, d'enquêtes dans les écoles, d'entretiens avec les écoliers. Et les corrections successives qu'il ne cessa d'apporter à sa méthode prouvent assez que, mieux que quiconque, il était sensible aux défauts d'un questionnaire trop facile pour certains âges, trop difficile pour d'autres, trop dépendant des différences de milieu social. Mais, Binet n'a jamais prétendu apporter autre chose aux psychologues et aux éducateurs qu'un instrument de recherches, non un mode de diagnostic automatique. Forcément borné dans sa tâche aux exigences de la pratique, il n'a pu échapper aux insuffisances qu'on lui reproche aujourd'hui et, essentiellement, à « la limitation de l'intelligence, à cet ensemble de notions communes que tout individu doit acquérir d'âge en âge, à moins d'être un anormal » (Wallon). Ces imperfections de la méthode sont d'ailleurs, il faut bien l'avouer, plus souvent imputables à ceux qui l'appliquèrent qu'à celui qui l'imagina. Alors que, nous l'avons vu, les psychologues n'eurent pendant longtemps entre les mains que des instruments non gradués, du jour où un instrument gradué leur fut offert, ils s'en servirent souvent à tort et à travers, oubliant parfois sa destination primitive et au risque de fausser complètement la graduation. Grâce à Binet on donnait à l'éducateur le moyen de séparer les normaux des anormaux, mais on lui faisait aussi, du coup, mieux saisir l'existence et l'importance des différences individuelles, la nécessité d'étudier les formes d'intelligence, de déterminer la présence ou l'absence de certaines aptitudes. Et, peu à peu, en réponse à ces besoins, furent créées d'innombrables épreuves d'intelligence pratique : tests de forme (Healy), tests de performance (Pintner et Patterson), tests d'habilité mécanique (Stenquist), etc... Mais le plus ou moins grand développement d'une aptitude particulière reste sans influence sur le plus ou moins grand développement de l'intelligence générale, et l'on a en somme à faire à des problèmes différents. Les deux intéressent l'école mais sont loin d'aboutir à des conclusions semblables. C'est ce qui se dégage nettement des recherches entreprises en vue d'un examen psychographique de l'intelligence. Le principe était non seulement de « mesurer un certain nombre d'aptitudes caractéristiques mais aussi de comparer les résultats obtenus, et en les rapprochant par un procédé quelconque d'obtenir comme une vue d'ensemble de la physionomie mentale du sujet examiné, son profil psychologique » (Nihard). L'on voit quel profit le pédagogue pouvait être appelé à tirer de cette nouvelle technique. Mais, en réalité elle n'est pas, telle du moins qu'elle fut présentée par Rossolimo, suffisamment au point pour être utilisée par les éducateurs. Le choix des épreuves considérées comme caractéristiques d'une aptitude est souvent arbitraire ; arbitraire aussi le choix des aptitudes envisagées comme

caractéristiques d'une individualité ; arbitraire enfin la limite numérique assignée au développement d'une aptitude. Et la méthode du Dr Vermeylen, plus sensible, plus variée et surtout étalonnée, permet à coup sûr une analyse de certains aspects de l'intelligence mais se heurte à des difficultés d'application qui empêchent d'en faire un usage tout à fait courant.

Ainsi donc il faut bien constater que, dans la mesure où le psychologue s'essaie à atteindre une connaissance plus approfondie, complète et solide de l'individu, il est obligé de compliquer singulièrement ses procédés d'investigation et ainsi d'en réserver l'emploi aux techniciens et aux spécialistes du laboratoire et de la clinique.

Pourtant un progrès considérable a été fait le jour où, sous la poussée des événements, et pour répondre aux nécessités de l'heure on a dû en Amérique, en 1917, envisager la mise au point et l'application de tests collectifs. L'avantage de ces tests, avantages pédagogiques s'il en fut, est de permettre tout à la fois une économie de temps, l'uniformité des conditions d'expérience, l'instruction rapide d'expérimentateurs, l'utilisation d'un mode de correction simple et précis généralement basé sur un étalonnage rigoureux. Nous possédons aujourd'hui un important ensemble de tests collectifs destinés à la mesure du développement mental comme le test d'Otis Duthil, ou les deux séries de tests P. V. du Dr Simon, ou établis en vue de la détermination des aptitudes pour l'orientation professionnelle comme les fiches psychologiques et d'aptitude technique de M. et Mme Piéron, ou la fiche d'intelligence logique de Lahy.

Il faut donc reconnaître que les psychologues sont parvenus à mettre à la disposition des éducateurs une série de méthodes de mesures scientifiques, contrôlables et d'un maniement aisé. Il faut reconnaître l'effort considérable accompli dans ces dernières années pour faire progresser la psychologie dans une direction plus conforme à la fois aux exigences de la pratique et aux conclusions de l'expérience. Les tests psychologiques appliqués à l'école peuvent permettre l'examen et le dépistage des anormaux, des arriérés intellectuels et par conséquent le traitement, l'éducation de ces enfants par des méthodes appropriées ; ils peuvent permettre et faciliter l'examen et la détermination des aptitudes individuelles et par conséquent l'utilisation de ces aptitudes; ils peuvent permettre et faciliter la sélection des bien doués et par conséquent une judicieuse répartition des effectifs scolaires ; ils peuvent permettre et faciliter l'orientation professionnelle. Les éducateurs ont donc ainsi un moyen d'apprécier l'intelligence des enfants en dehors de l'influence de la culture et de la préparation scolaire.

Mais presque en même temps que se faisait sentir le besoin de mesurer le degré d'intelligence des enfants se faisait également sentir celui de mesurer le degré d'instruction de ces enfants. Dès 1894, aux Etats-Unis, on rencontre quelques essais d'évaluation objective du travail scolaire et J.-M. Rice propose un test d'orthographe auquel sont soumis plus de 16.000 écoliers. En 1905, dans le numéro de *L'Année psychologique* où Binet présente son échelle métrique, Vaney, alors directeur d'école à Paris, apporte de « nouvelles méthodes de mesure applicables au degré d'instruction des élèves ». « Jusqu'à présent, écrit-il, des expressions vagues et des classifications arbitraires, c'est tout ce que nous avons pour déterminer le degré d'instruction d'un enfant. » Or le problème c'est de trouver « une méthode qui permette à la fois de mesurer l'instruction des écoliers ordinaires et celle des arriérés » et pour cela il faut arriver à déterminer de façon précise quel peut être « le fond commun de savoir » des écoliers. Dans ce but, il propose l'établissement d'une échelle d'arithmétique, le progrès des connaissances dans cette branche d'enseignement dépendant davantage à son avis de l'âge que des procédés pédagogiques.

Depuis cette époque déjà lointaine l'emploi de ces tests de connaissances s'est généralisé rapidement... aux Etats-Unis. Actuellement, ils remplacent bien des examens ; ils font partie de toutes les inspections et des organismes spéciaux ont été créés pour appliquer aux recherches pédagogiques les découvertes expérimentales. Le principe de ces tests est sensiblement le même que celui des tests collectifs d'intelligence : un ensemble d'épreuves, de questions précises, étalonnées, de correction simple et objective, en général groupées par ordre de difficulté croissante et portant exclusivement sur des connaissances scolaires. L'on arrive à avoir ainsi pour tous les âges (Pressey), pour tous les degrés d'enseignement un nombre considérable d'exercices ayant trait à l'arithmétique, à l'orthographe, à l'histoire, à la géographie, au latin, etc... Certains, les tests diagnostiques de difficulté graduée, doivent permettre de déceler le point faible d'un élève dans une certaine branche d'enseignement ; d'autres, les tests correctifs, doivent permettre de remédier à cette faiblesse et sont des épreuves d'entraînement à répéter jusqu'à la réussite complète. Enfin les plus importants, les plus variés portent sur un ensemble de connaissances dont ils permettent une appréciation

générale. Il faut d'ailleurs signaler l'effort considérable réalisé chez nous dans ce sens par la société Binet qui, depuis de longues années s'attache à l'étude de semblables barèmes d'instruction et s'efforce d'en montrer la portée et d'en répandre l'emploi. Avant que ne s'établisse un jour cette docimologie, cette science rationnelle des examens dont on ne peut que souhaiter l'avènement, il convient, semble-t-il, d'encourager toutes les tentatives pour limiter de quelque manière le rôle des facteurs subjectifs dans l'appréciation des connaissances.

Tests d'intelligence, tests de connaissances, telles sont les deux formes sous lesquelles les tests peuvent s'introduire à l'école. Les uns et les autres ont à intervenir dans les plus importantes questions éducatives ; les uns et les autres peuvent faciliter l'établissement des programmes, le choix des méthodes, la détermination des aptitudes. Les méthodes psychologiques qui s'enrichissent chaque jour se simplifient chaque jour aussi en tenant chaque jour mieux compte des nécessités techniques. Les méthodes pédagogiques sont amenées chaque jour davantage à sacrifier un peu plus aux différences individuelles et à faire intervenir plus fréquemment des modes de mesure objective et de contrôle scientifique. Le fossé qui séparait, il y a peu d'années encore, la recherche de laboratoire de l'application pratique sera donc définitivement comblé le jour où sera définitivement organisée la collaboration effective et régulière de la psychologie et de la pédagogie pour le plus grand profit du maître et de l'enfant.

Hélène ALPHANDÉRY.

Biotypologie et aptitudes scolaires

Compte rendu de l'article de Mlle Weinbiberg et MM. Laugier et Toulouse publié dans "Travail Humain"(1) sous le titre "Biotypologie et aptitudes scolaires", sur une enquête faite parmi les écoliers parisiens

La fin principale de ce travail est la recherche des rapports existant entre les différents caractères de l'enfant et son efficience scolaire. Un tel livre, monument de documents et d'observations, ne peut être résumé. Tout au plus, peut-on donner un aperçu des principaux problèmes évoqués dans l'ouvrage et des horizons qu'il ouvre.

Les élèves de 3 classes de cours moyen d'une même école (1re année, âge moyen 10 ans ; 2e année, âge moyen 10 ans 11 mois ; classe intermédiaire, âge moyen 10 ans 6 mois) ont été soumis par des spécialistes à un examen biotypologique dont le schéma a été établi par une commission sous la direction du Dr Toulouse. Après recherche des antécédents héréditaires et personnels de l'enfant, de son comportement en milieu familial et scolaire, chaque sujet est soumis à des examens anthropométrique, morphologique, sexologique, chimique, physiologique, psychologique, de médecine générale et psychiatrique. Il est impossible d'exposer le schéma de chacun des examens, la méthode employée et les résultats obtenus. Notons seulement que les résultats de chaque épreuve, fournis par l'ensemble dans la 2e partie de l'ouvrage (avec moyennes générales) sont ensuite groupés suivant l'âge des sujets, puis comparés avec ceux des statistiques portant sur des populations plus nombreuses. Dans une 3e partie, les documents originaux sont donnés, c'est-à-dire les résultats fournis par chaque sujet dans la série complète des enquêtes et examens.

Cependant, c'est la 4e partie qui apporte la réalisation de l'idée maîtresse de l'ouvrage. Un but pratique a été posé : « Aider la sélection à l'entrée du lycée par l'établissement des biotypes des bons et des mauvais élèves ; pour cela, analyser les caractères qui semblent être liés à la réussite scolaire dans le cadre de l'école primaire. »

Mais, comment mesurer le rendement scolaire ?

Une 1re note, dite *note brute*, est égale au quotient du total des notes scolaires par le nombre des notes de l'année ; la note dite *relative* introduit une correction de la 1re en tenant compte de la notation subjective des maîtres, l'égalité théorique du rendement des diverses classes étant admise (ce qui m'apparaît très contestable) ; enfin, une note *élaborée* reflète le mieux possible le niveau absolu d'efficience scolaire d'un enfant par la correction des précédents résultats en considération du niveau de sa classe comparé à celui des autres classes.

(1) "Travail Humain" Conservatoire des Arts et Métiers, Paris, 25 francs.

L'efficience scolaire globale de chaque élève ayant été ainsi établie, la première recherche des auteurs sera de constituer pour des groupes de valeur scolaire inégale des profils biotypologiques moyens. 3 groupes sont formés : le 1er comprend les 10 premiers élèves de chaque classe, le 3e les 10 derniers, le 2e les autres élèves (1/4, 1/4, 1/2 des effectifs). Ensuite, les résultats obtenus dans chaque examen étant difficilement comparables, le travail très délicat de l'unification des échelles est réalisé. Je ne puis donner ici une idée, même grossière, des méthodes employées ; je rappellerai seulement 2 conventions indispensables pour comprendre l'interprétation des résultats : 1° dans les épreuves (audition par exemple) où les résultats expriment des seuils, le signe des quantités obtenues est changé pour que les nombres positifs indiquent les résultats meilleurs que la moyenne du groupe. 2° Dans les cas où le jugement de valeur est difficile à formuler (dimensions anthropométriques par exemple), le sens positif est celui dans lequel les résultats varient avec l'âge.

Ceci admis, il me reste à montrer grossièrement les résultats auxquels sont arrivés les auteurs. Nous les trouvons dans deux documents : 1° un tableau donnant les éléments numériques des profils biotypologiques moyens des 3 groupes d'élèves ; 2° un profil biotypologique moyen, très évocateur et synthétisant admirablement les différences des 3 groupes. Le graphique est constitué en portant à droite et à gauche de l'axe principal correspondant au zéro les valeurs en écarts réduits positifs ou négatifs attribuées aux 3 groupes pour les différents examens et dans l'ordre suivant : âge, anthropométrie (9 éléments), physiologie (6 éléments dont les deux essentiels sont constitués par la pression artérielle au repos et son augmentation après l'effort), médecine générale (normaux physiques, insuffisants digestifs, insuffisants respiratoires, débiles physiques, cas suspects d'hérédo syphilis), psychologie (mémoire brute, fixation logique, reconnaissance des mots, intelligence), caractère (modestie, sympathie, questions psycho-pathologiques), psychiatrie (normaux, débiles, fragilité cérébrale, tendances psycho-pathiques, instabilité et tendances perverses).

Voici, d'après les auteurs, les premières constatations qui ressortent de l'aspect général des profils : « les profils des 3 groupes s'enchevêtrent parfois, mais, le plus souvent, ils s'écartent sensiblement les uns des autres.

« On note que les trois groupes diffèrent par leur âge : les premiers élèves étant les plus jeunes et les derniers les plus âgés.

« Du point de vue anthropométrique, physiologique et pathologique (médecine générale) les premiers élèves offrent, le plus souvent, des résultats inférieurs, alors que les derniers élèves fournissent, au contraire, des résultats le plus souvent supérieurs. Cette relation est renversée pour la série des examens psychologiques et psychiatriques : supériorité très nette des premiers élèves pour la mémoire, l'intelligence, le caractère, en partie pour la santé mentale ; et infériorité des derniers. » (1).

Quant à moi, je soulignerai d'abord le caractère de symétrie presque absolu des deux courbes (élèves supérieurs et inférieurs) par rapport à l'axe zéro ; d'autre part, la coïncidence presque parfaite de la ligne des élèves moyens avec le zéro, ce qui semble indiquer que ce sont les élèves moyens qui représentent le type normal d'humanité en parfait équilibre.

Enfin, il est bon, parmi beaucoup d'autres remarques pertinentes, de retenir l'explication que les auteurs veulent donner à la faiblesse constatée chez les meilleurs élèves (anthropométrie, physiologie, médecine générale), faiblesse qui ne serait que partielle si on introduit la notion d'âge *physique* en opposition avec l'âge réel. On s'apercevrait alors que, bien que négative, la corrélation entre l'âge physique des bons élèves et leur âge réel est très voisine de zéro, donc que la faiblesse physique indiquée par le graphique est trop importante. Mais cette explication ne rend pas compte de leur infériorité en médecine générale, qui peut, je crois, se comprendre assez facilement. La mauvaise santé générale des bons élèves peut être expliquée par les conditions d'hygiène déplorable du travail scolaire en France, par l'abus des devoirs, du travail à l'âge si délicat de la prépuberté. L'abondance dans la section des bons élèves des insuffisants digestifs semble indiquer en outre des habitudes de travail déplorables (immédiatement après les repas) et la fréquence des caries dentaires pourrait bien être consécutive à une assimilation défectueuse.

Après la discussion des résultats obtenus, quelques remarques et des amorces d'interprétations, les auteurs donnent encore 3 profils individuels, celui du dernier élève et celui des deux premiers ; enfin, ils établissent une corrélation entre quelques caractères physiques et psychiques de l'efficience scolaire de l'enfant, certes intéressantes, mais que je ne peux que rappeler pour mémoire.

En conclusion, les auteurs, admettant que les méthodes de sélection doivent utiliser un certain nombre d'examens semblables à ceux

(1) Page 251.

que leur enquête a utilisés, cherchent quelle combinaison de caractères (mentaux, physiques et d'âge) doit donner la corrélation maximum avec les notes scolaires relatives marquant l'efficience scolaire. C'est la combinaison de 4 caractères psychiques, avec poids positif, (tests d'intelligence, de mémoire logique, de mémoire brute et questionnaire psycho-pathologique) ; de 4 caractères physiques (taille, capacité vitale, accélération cardiaque d'effort, force musculaire), avec poids négatif, et de l'âge avec poids négatif qui donne la corrélation maximum ; R = 0,691.

Certes, il ne faut pas demander à ces résultats plus qu'ils ne peuvent donner. Les auteurs ont signalé tout ce qu'il y avait de causes d'erreur et l'on sait le danger du nombre appliqué à la mesure des fonctions. Il n'en reste pas moins qu'un tel travail est plein d'enseignements et que le jour où on comprendra que les examens et concours sont un moyen insuffisant pour sélectionner les enfants à l'entrée du second degré, il faudra se tourner vers des travaux comme ceux que publie « Le travail humain », pour y trouver les méthodes scientifiques qui permettront à l'Université nouvelle de remplir sa véritable tâche sociale.

R. VAUQUELIN.

Publications du B. I. E

I.

IVe Conférence Internationale de l'Instruction Publique

(*Genève*, 1935)

TEXTE DES RÉSOLUTIONS ADOPTÉES.

I. - Résolution sur la formation professionnelle du personnel enseignant primaire

1) Considérant :

Que les conditions économiques et sociales actuelles et le développement des connaissances ont rendu beaucoup plus difficile et plus complexe la tâche des maîtres primaires ;

Que dans l'œuvre éducative, c'est la personnalité du maître qui constitue le facteur décisif, et que, par conséquent, le problème de la formation professionnelle des futurs instituteurs revêt une importance capitale ;

Que, dans cette formation, il convient de tenir le plus grand compte non seulement des connaissances générales et des connaissances proprement pédagogiques, mais encore et surtout de la valeur morale ;

Se félicite de ce que cette question de la préparation des maîtres primaires constitue, dans presque tous les pays, une des préoccupations primordiales des autorités scolaires.

2) Tout en prenant en considération les différences de préparation imposées aux divers pays par les conditions historiques, géographiques, économiques et sociales,

La Conférence constate qu'il existe un courant d'opinion en faveur d'une préparation du personnel enseignant primaire dans les Universités ou dans des Instituts pédagogiques d'Université, ou dans des Académies pédagogiques, après études secondaires préalables.

3) La Conférence émet le vœu :

Que l'âge d'admission aux fonctions d'instituteur, et, par suite, l'admission dans les centres de formation pédagogique soit fixé de façon telle que le jeune instituteur, avant son entrée en fonction, ait pu acquérir une maturité morale et intellectuelle suffisante, et la pleine conscience de l'importance de sa tâche et de ses responsabilités ;

Que la sélection des candidats ne porte pas seulement sur les connaissances acquises, mais qu'elle prenne en très sérieuse considération les aptitudes morales, intellectuelles et physiques ;

Que les études des futurs instituteurs soient gratuites, ou que, à tout le moins, des bourses soient accordées aux candidats méritants nécessiteux.

4) La Conférence estime :

Que la préparation professionelle et proprement pédagogique doit s'ajouter à une bonne culture générale ;

Que, par conséquent, la durée des études doit être assez longue pour permettre d'assurer à la fois aux élèves, sans surmenage, une culture générale et une formation professionnelle suffisantes ;

Qu'au reste, il est possible d'assurer d'abord cette culture générale, et de réserver ensuite aux centres de formation pédagogique (Universités, Facultés pédagogiques, Instituts pédagogiques universitaires, Académies ou Instituts pédagogiques, Ecoles normales) la seule formation professionnelle, au moins dans les pays où l'on ne croit pas pouvoir assurer à la fois dans une même école la culture générale et la formation pédagogique.

5) La Conférence estime nécessaire :

Que, en vue de la formation professionnelle des futurs instituteurs, les programmes d'études et les horaires prévoient non seulement l'étude théorique de la pédagogie et des sciences auxiliaires, mais encore une préparation pratique très sérieuse ;

Qu'une place soit réservée aussi aux disciplines économiques et artistiques auxquelles les instituteurs devront plus tard initier les enfants qui leur sont confiés, soit à l'école proprement dite, soit dans les organisations d'éducation post-scolaire, et qu'il soit tenu compte en outre du rôle important de la culture physique pour la formation de la personnalité ;

Souhaite que la préparation professionnelle (pédagogique, psychologique, sociale et pratique) des futurs instituteurs s'inspire des principes de l'Ecole active, et réserve une place suffisante aux travaux de recherche individuels, et considère que la formation professionnelle doit être de nature à assurer un contact intime des futurs instituteurs avec les populations parmi lesquelles ils auront à enseigner, en particulier dans les milieux ruraux ;

Elle émet le vœu qu'une importance toute particulière soit reconnue aux écoles modèles annexes, — et que celles-ci comprennent des écoles rurales aussi bien que des écoles urbaines.

6) La Conférence :

Estime que la préparation des maîtres urbains et des maîtres ruraux, là où il paraît nécessaire de la différencier, doit être de même niveau et conférer les mêmes droits ;

Elle constate que, dans certains pays, les futurs instituteurs ajoutent à leur préparation professionnelle générale une spécialisation dans certaines disciplines particulières, qu'ils pourront enseigner ensuite, au moins aux élèves les plus âgés de l'école primaire élémentaire.

7) La Conférence :

Estime qu'une nomination définitive ne doit intervenir en faveur des jeunes instituteurs qu'après un stage d'une durée suffisante, rationnellement organisé, et dûment contrôlé ;

Elle émet le vœu que l'institution de stages de perfectionnement pour les maîtres en exercice soit généralisée et fasse l'objet de mesures d'ordre permanent.

II. - Résolutions sur la formation professionnelle du personnel enseignant secondaire

La Conférence considérant :

Que, dans presque tous les pays, l'enseignement secondaire est actuellement l'objet de réformes profondes et parfois même d'une complète réorganisation ;

Qu'il importe de saisir cette occasion pour améliorer toujours davantage, en même temps que la formation générale des futurs professeurs des enseignements secondaires, leur préparation professionnelle et proprement pédagogique ;

a) Attire tout particulièrement l'attention des autorités scolaires responsables sur l'importance de ce problème ;

b) La Conférence reconnaît la nécessité pour les futurs professeurs secondaires, d'une formation scientifique très développée, et assurée dans les institutions universitaires ou dans les établissements d'enseignement supérieur ; elle reconnaît, par conséquent, que cette formation scientifique comporte obligatoirement une certaine spécialisation ;

c) Mais elle estime que cette spécialisation ne doit être ni prématurée, ni trop étroite ; — que la préparation des futurs professeurs ne saurait se limiter aux seules branches qu'ils auront à enseigner ; — qu'elle devra comporter en outre :

1) Une préparation morale, méthodique aux devoirs de l'éducateur ;

2) Une étude suffisamment développée des disciplines connexes ;

3) Des études pédagogiques théoriques dont elle tient à souligner toute l'importance, — et qui devront en particulier porter sur la psychologie de l'adolescent et sur les méthodes modernes de contrôle en ce qui concerne les résultats de l'enseignement ;

4) Une préparation pratique non moins essentielle et qui pourra être assurée soit dans les écoles d'application, soit au cours de stages méthodiquement organisés.

d) Elle émet le vœu que, dans la préparation des futurs professeurs de l'enseignement secondaire féminin, il soit tenu grand compte de la mission que leurs élèves auront à exercer au foyer, et qu'une place soit assurée, dans leur formation comme dans les programmes de l'enseignement secondaire féminin, à l'économie domestique, à l'enseignement ménager, à l'hygiène, à la puériculture et à l'éducation familiale ;

e) Elle recommande que dans les procédures de nomination l'on tienne compte non seulement des connaissances théoriques des candidats, mais surtout de leur valeur morale et de leurs capacités professionnelles ;

f) Elle attire tout spécialement l'attention des autorités scolaires sur le besoin de faciliter aux membres du personnel enseignant déjà en fonction leur perfectionnement professionnel.

III. - Résolution sur les conseils de l'instruction publique

La Conférence :

Constatant qu'il existe une interdépendance de plus en plus étroite entre l'éducation et les autres manifestations de la vie des peuples,

Constatant qu'il y a grand avantage à associer le plus grand nombre possible d'intérêts et de compétences à l'œuvre de l'instruction publique,

Tout en reconnaissant que la diversité des circonstances impose aux différents pays une organisation différente,

1) Souligne l'intérêt que peuvent présenter les organes connus généralement sous le nom de Conseils supérieurs de l'Instruction Publique ;

2) Constate que les fonctions consultatives de ces organes peuvent être d'une grande utilité pour les administrations scolaires des différents pays ;

3) Estime que l'efficacité de ces organismes dépend en grande partie de la mesure dans laquelle ils comprennent ensemble des représentants de l'administration scolaire, de l'opinion publique, des parents, ainsi que des représentants du corps enseignant et des spécialistes dans le domaine de l'éducation ;

4) Constate avec intérêt que dans plusieurs pays une place est faite, au sein de ces Conseils supérieurs, aux membres des différentes catégories de l'enseignement ;

5) Estime que dans les pays où l'organisation administrative le comporte, les Conseils régionaux ou provinciaux de l'Instruction Publique peuvent rendre des services importants ;

6) Est convaincue que, là encore, le rendement de ces Conseils dépend en grande partie de leur composition ;

7) Souligne l'importance spéciale que présentent dans certains pays, pour la vie et le développement de l'école, les Conseils ou Commissions scolaires locaux ;

8) Estime que c'est dans le domaine des œuvres périscolaires et dans les relations entre l'école et le public que les conseils ou commissions scolaires locaux peuvent être d'une grande utilité ;

9) Attire l'attention des autorités scolaires sur les grands services que peuvent rendre à l'éducation, par leur participation aux Conseils, les associations de parents, officiellement reconnues ou non.

II

Remarquable essai de suppression des examens de maturité ou d'entrée à l'université (Etats-Unis)

Le Bureau international d'Education désire faire connaître une initiative intéressante, due à l'Association américaine pour la nouvelle Education (*Progressive Education Association*) et décrite dans la revue « Progressive Education » de novembre 1935. Cette association institua en octobre 1930 une « Commission des relations entre l'école et le collège universitaire », composée de 28 professeurs, hommes et femmes, d'écoles secondaires, de collèges universitaires et autres institutions pédagogiques. La Commission avait deux tâches principales : 1) étudier quels étaient les changements les plus désirables ; 2) tenter d'établir avec les collèges universitaires un plan de coopération qui puisse leur convenir. La première donna lieu à un rapport qui peut être obtenu sur demande. La deuxième eut pour résultat un projet qui fut soumis, d'abord à titre d'information, aux représentants des universités, puis officiellement, en mai 1932, à tous les collèges universitaires et à toutes les universités du pays. Environ trois cents collèges et universités approuvèrent la proposition et promirent leur collaboration.

« Le projet prévoit qu'un petit groupe d'écoles secondaires sera choisi pour expérimenter le nouveau système, les collèges universitaires consentant à accepter les élèves sortant de ces écoles, pendant une période de 5 ans à partir de 1936, sans tenir compte du programme et des exigences généralement imposés à tous les étudiants et sans les soumettre aux examens d'entrée habituels. La

sélection des candidats provenant de ces écoles sera basée sur les recommandations de leurs directeurs, donnant la description minutieuse de la carrière scolaire de l'élève, de ses activités et de ses intérêts, ainsi que les résultats des divers types d'examens et d'épreuves subis, et tous autres témoignages de la qualité et de la quantité du travail du candidat. »

Un Comité directeur fut nommé par la Commission et choisit, après un examen approfondi, 30 écoles de types divers, représentant le mieux l'ensemble de l'enseignement secondaire américain (écoles secondaires publiques grandes et petites, écoles privées du type « écoles nouvelles », écoles mixtes, internats pour garçons, internats pour jeunes filles).

« En général, le but des expériences est de rendre les études dans les écoles secondaires et les collèges universitaires, plus vivantes ; d'inciter les étudiants à voir plus loin que le moment présent et, en établissant un plan pour leurs études, de supprimer la coupure qui existe actuellement entre l'école et l'université ; de découvrir et de développer les qualités uniques de chaque individu, tout en lui donnant en même temps la conscience de sa responsabilité sociale ».

Presque toutes les écoles désignées ont commencé leurs expériences en septembre 1933 avec la classe devant entrer à l'université en 1936. Cinq tendances générales se sont manifestées : une plus grande continuité, plus d'unité dans les programmes (*integration*), une meilleure adaptation aux capacités, aux besoins et aux intérêts individuels, des sujets mieux en rapport avec la vie, l'utilisation plus fréquente du milieu ambiant.

« Le Comité s'est rendu compte de la nécessité de recourir aux services de spécialistes pour évaluer les résultats de ce nouveau système : les écoles, les universités, les fondations fournissant les sommes nécessaires à l'expérience doivent pouvoir connaître ces résultats rapidement et nettement. Depuis plus de trois ans, un comité des rapports sur les carrières scolaires (*Reports and Records*), composé de représentants des écoles et des universités, s'est occupé de ce problème sous la présidence de M. Eugène R. Smith. Grâce à un don spécial fait à la « Progressive Education Association » en faveur de la Commission, le Comité directeur a pu engager M. Ralph W. Tyler, du Bureau de recherches pédagogiques de l'Université de l'Etat d'Ohio, et un certain nombre d'assistants compétents, pour mesurer les résultats de la façon la plus efficace.

Chaque école a établi son plan en détail et a reçu des conseils sur les moyens de se rendre compte si les buts proposés étaient atteints. Il s'agit d'examiner les transformations qui se produisent chez les élèves, et qui peuvent être observées en diverses occasions : en classe, pendant les jeux, à l'assemblée des élèves, dans la vie générale de l'école, en dehors de l'école, surtout dans la famille. Certains progrès sont évalués au moyen des examens habituels ; d'autres par l'emploi de nouveaux types de tests standardisés. Mais plusieurs des résultats moins tangibles doivent être mesurés par d'autres procédés.

M. Tyler et ses assistants, en collaboration avec un grand nombre des professeurs des écoles, cherchent les moyens d'examiner les progrès obtenus dans des domaines aussi importants que les habitudes de travail ; la capacité de faire des recherches, de réunir des informations et d'en tirer des conclusions ; le développement d'attitudes telles que la coopération, la tolérance et l'ouverture d'esprit. Chaque école enregistre les observations faites sur le comportement de ses élèves, notant tous les incidents susceptibles d'indiquer que les habitudes, les caractéristiques et les attitudes désirées se développent effectivement.

Environ mille étudiants ayant suivi le nouveau système entreront chaque année à l'université pendant la période spécifiée. Ceux de la première promotion ont choisi 140 collèges universitaires différents...

Les universités font preuve de beaucoup de bonne volonté et demandent à recevoir des écoles des renseignements aussi abondants que possible sur les candidats. Ces renseignements leur permettront d'opérer une sélection plus satisfaisante et de mieux orienter les étudiants après leur admission. Quelques collèges se proposent d'adopter pour leurs étudiants le système d'évaluation et d'observation individuelle employé actuellement dans les écoles.

Les bénéfices qui peuvent résulter de cette expérience sont nombreux.

Actuellement déjà, le projet a développé entre les écoles et les universités une collaboration réelle des plus satisfaisante. On se rend compte de plus en plus clairement que les études des trois dernières années de l'école secondaire et celles des deux premières années du collège universitaire forment un tout. »

D'autres détails intéressants concernant cette expérience se trouvent dans le numéro de « Progressive Education » mentionné plus haut.

L'adresse de la « *Progressive Education Association* » est la suivante : 10, Jackson Place, Washington D. C.

III

Informations

Une école expérimentale en Tchécoslovaquie

Le *Bulletin du Bureau international d'Education* nous apporte l'intéressante information suivante :

Une des meilleures écoles expérimentales (primaire et primaire supérieure), celle de Zlin, ville des immenses usines de chaussures de Bata, a publié déjà le sixième rapport annuel de son activité... Citons quelques-uns de ses moyens et de ses méthodes : l'optimisme vital ; le travail individuel et la collaboration dans les ateliers, les usines, les cuisines et la vie scolaire en général ; l'appréciation des jeux et des sports ; le *selfgovernment ;* les clubs scolaires ; le journal scolaire ; la correspondance interscolaire avec le pays et l'étranger ; la T.S.F. et le cinéma ; la coéducation — tout pour le but éducatif : la joie au travail, la confiance en soi, l'indépendance, le caractère. C'est là une belle école tchécoslovaque de l'enfance joyeuse.

***

Une chaire de Scoutisme en Colombie

Du *Bulletin du B. I. E. :* La Faculté des Sciences de l'Education de l'Université nationale de la Colombie, à Bogota, vient de créer une chaire de « Scoutisme » (théorie et pratique des éclaireurs), et de confier cet enseignement au chef scout national. La Faculté a fait cette place au scoutisme parce qu'il peut être considéré comme « une vraie école, non seulement d'instruction physique, mais aussi de formation morale, sociale et intellectuelle ».

Le budget de l'Éducation en Équateur

Encore du *Bulletin du B. I. E. :* Le budget total de la République de l'Equateur se monte à 63.575.000 sucres. En vertu des dispositions de la Constitution, 20 % de cette somme a été attribué au budget de l'Education publique, soit 12.715.000 sucres.

***

Congrès Régional de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle au Japon.

Du 1er au 7 août, dit le Bulletin du *B. I. E.*, a eu lieu à Tokio, dans l'aula de l'Université impériale, la conférence régionale pan-pacifique organisée par la Ligue internationale pour l'Education nouvelle — pour célébrer le 5e anniversaire de la création de la section japonaise de la Ligue — et patronée par l'Office de l'Education et l'Association culturelle internationale. Trois cents éducateurs du Japon, des Etats-Unis, du Canada, du Mandchouhkuo, du Siam, de l'Inde, des Philippines, de l'Australie, etc., en ont suivi les travaux. Ce fut le premier congrès pédagogique international qui se soit tenu au Japon. La première séance, où le Prince Iesato Tokugawa, président honoraire de la Conférence, le Premier Ministre, le Ministre des Affaires Etrangères, le Ministre de l'Instruction publique, le Gouverneur de la Préfecture de Tokio, etc., souhaitèrent la bienvenue aux congressistes, et où le professeur Ino Dan, Directeur de la Société pour les Relations culturelles internationales, prononça une brillante allocution sur « l'adoption par le Japon de la culture occidentale à côté de la sienne propre », fut suivie par 2.000 auditeurs.

Réunions et Congrès

XVe Assemblée de la « Nouvelle Éducation »

(7 8, 9, 10 et 11 avril 1936, Salle des Fêtes, rue Lord Kitchner, Le Havre)

Programme.

Mardi, 7 avril :

17 heures : Ouverture, M. Dautry, Directeur de la Compagnie des Chemins de Fer de l'Etat :

Enfance coupable ou Enfance victime, par Mme Renande, Directrice du « Rayon de Soleil ».

Mercredi, 8 avril :

10 h. 30 : *L'Observation de la nature en vacances.*

Président : Dr Roland Stempowski.

Conférencier : M. A. Maury, Professeur au Lycée.

17 heures : *Pour la création d'un Lycée expérimental.*

Président : M. Hunziker, Président d'honneur de la Fédération des Associations de Parents.

Conférencier : M. E.-M. Ginat, Professeur au Lycée.

Jeudi, 9 avril :

10 h. 30 : *Modernisons l'étude de l'histoire et de la géographie.*

Président : M. H. Marty, chef de maison à l'Ecole des Roches.

Conférencier : M. A. Weiler, Professeur au Lycée.

17 heures : *L'Esprit de l'Education nouvelle à l'Ecole primaire.*

Président : M. G. Raverat, Président de la Chambre de Commerce.

Conférencier : M. Ed. Normand, Instituteur à Rouen.

20 h. 45 : *Concert de la Guilde française des Faiseurs et Joueurs de Pipeaux.*

Vendredi 10 avril :

10 h. 30 : *Sanctions et Examens.*

Président : M. Thooris, Ingénieur à la Compagnie Transatlantique.

Conférencier : M. J. Hathan, Professeur au Lycée.

16 h. 30 : *L'Histoire naturelle, les Arts et les Métiers à l'Ecole de Bembridge (Ile de Wight).*

Président : M. Despujols, Directeur du Port Autonome.

Conférencier : M. R.-G. Lloyd, Professeur à l'Ecole de Bembridge.

20 h. 45 : Assemblée Générale des Membres de « La Nouvelle Education ».

Samedi, 11 avril :

10 heures : *Débat sur diverses questions. Clôture.*

*
* *

Congrès pour l'étude des questions relatives a l'organisation de l'enseignement du second degré

Un Congrès sera organisé au Havre, du 31 mai au 4 juin 1936, sous la présidence d'honneur de MM. Charléty, Membre de l'Institut, Recteur de l'Académie de Paris ; Cavalier, Directeur de l'Enseignement Supérieur ; Vial, Directeur de l'Enseignement Secondaire ; Rosset, Directeur de l'Enseignement Primaire ; Luc, Directeur général de l'Enseignement Technique ; Le Chatelier, Membre de l'Institut, Professeur honoraire à la Sorbonne, et sous la présidence effective de M. Chatelet, Recteur de l'Académie de Lille, assisté de MM. Langevin, Bauer, Lemoine, Fournel, Hunziker, Abry, Présidents et Vice-Président de sections.

La revue « *L'Enseignement Scientifique* » prend l'initiative de ce Congrès.

Le rendement de tout service est conditionné par son organisation et l'attention des éducateurs a été attirée de divers côtés sur la déficience de l'enseignement à cet égard. Des enquêtes ont été menées et ont porté sur des aspects particuliers des disciplines scientifiques ; mais aucune consultation d'ensemble n'a été tentée sur l'organisation de l'enseignement : organisation du travail des élèves en classe, à l'extérieur ; organisation du travail du professeur. L'idée première d'une consultation de ce genre revient à M. Le Chatelier. Elle a été mise en œuvre par M. Zivy, Professeur de Physique au Lycée Louis-le-Grand, qui a mené naguère une enquête sur l'organisation des sciences physiques dans le *Bulletin de l'Union des Physiciens*. Il est apparu que cette initiative devait être reprise et étendue ; il importe de rechercher, dans le cadre des institutions existantes, les améliorations souhaitables et celles qu'on peut réaliser.

Toute initiative en matière d'organisation vaut d'être signalée et discutée, ne serait-ce que pour les possibilités de progrès qu'elle peut suggérer. Nombreux sont les éducateurs qui, à défaut de solutions précises, ont sur ces problèmes des vues originales et fécondes. Nous voudrions leur donner l'occasion de les faire connaître, car les recherches pédagogiques sont trop souvent isolées. C'est une œuvre de liaison que poursuit « *L'Enseignement Scientifique* » et qui s'affirmera une fois de plus dans ce Congrès.

Diverses sections seront constituées ; on en trouvera l'énumération plus loin.

Les communications annoncées, autant que possible, à l'avance feront l'objet de rapports qui seront remis aux Congressistes avant les séances de discussion. Les divers mémoires et les comptes rendus du Congrès seront ensuite publiés par la Librairie de l'Enseignement technique, sous la rubrique des publications de « *L'Enseignement Scientifique* ». Les séances de discussion pourront être communes aux diverses sections. Le travail des sections pourra être complété par des conférences. L'horaire en sera arrêté par les Présidents de sections avant le Congrès.

Des excursions de documentation seront organisées. La région havraise présente, à cet égard, un intérêt tout particulier par son commerce maritime, ses industries électrique et chimique.

Une exposition d'ouvrages, de matériel scolaire et de matériel de laboratoire sera en

outre organisée, à laquelle tous les éditeurs et constructeurs seront conviés ; une annexe concernera les travaux d'élèves et les techniques d'enseignement.

Une cotisation de 25 francs sera demandée aux Congressistes pour couvrir une partie des frais d'organisation et de publication. Cette cotisation donnera droit aux publications du Congrès.

Les inscriptions au Congrès et les cotisations sont reçues dès maintenant par le Trésorier du Congrès (Trésorier du Congrès de l'Organisation de l'Enseignement, 99, rue de Tourneville, Le Havre, chèques postaux : Rouen 230.92).

Des facilités de transport seront accordées aux Congressistes qui voudront bien remplir l'imprimé qui leur sera envoyé, sitôt acquise leur adhésion.

Le logement des Congressistes pourra de même être prévu sur leur demande dans les hôtels de la ville. Les renseignements à ce sujet leur seront communiqués.

Un plan de travail simplement indicatif a été établi. Il sera évidemment susceptible de modifications. Toute communication à ce sujet sera d'ailleurs faites en temps utile aux Congressistes.

Les inscriptions pour des communications sont instamment sollicitées dès maintenant. Les rapports seront établis au 1er mai et feront état des communications annoncées à cette date. Le texte intégral des communications ou, à défaut, un résumé assez substantiel est sollicité des auteurs. Ces documents devront parvenir au Secrétaire du Congrès (M. Ginat, professeur au Lycée de garçons, rue Ancelot, Le Havre), avant le 1er mai.

Les questions qui seront abordées ont été l'objet d'études générales qu'il n'est peut-être pas nécessaire de renouveler. Les organisateurs pensent que l'intérêt d'un tel Congrès est d'aboutir à des résolutions d'ordre pratique immédiatement réalisables. Même si ces réalisations sont très humbles, ils espèrent qu'ils auront fait œuvre utile.

Visites projetées. — Port autonome du Havre (gare maritime, transatlantique, port au pétrole) ; Raffinerie de pétrole de la Compagnie Française de Raffinage.

Plan Indicatif de Travail

I. — *Organisation générale de l'Enseignement.* Président : M. Langevin, Professeur au Collège de France, président de la Société de Pédagogie. Vice-Président : M. Bauer, Professeur suppléant au Collège de France.

— But et efficacité de l'Enseignement : Education des sens ; adaptation au réel (habileté manuelle) ; développement de l'esprit, développement du caractère. Connaissances fondamentales à emmagasiner.

— Efficacité de l'Enseignement : Rôle des diverses disciplines ; leur répartition entre les divers âges et les diverses formes d'esprit. Les sections de l'Enseignement secondaire.

— Expériences faites en France et à l'Etranger dans l'Enseignement du second degré. Ecoles traditionnelles et Ecoles nouvelles.

— Organisation du travail des élèves.

En classe : Conduite de la classe ; les cours (plus ou moins) dictés ; utilisation des manuels.

A la maison : Devoirs et préparations.

Séances de direction de travail : Excursions ; visites de musées, d'usines, etc...

— Détermination du rendement du travail des élèves : La méthode des examens et la méthode des tests. Organisation d'une statistique de l'enseignement permettant l'étude objective de l'efficacité des divers enseignements.

— Organisation du travail des professeurs : Documentation, bibliothèques.

— Organisation des salles et du matériel scolaire : Bibliothèques de classes, etc...

— Questions diverses : Echanges scolaires avec l'étranger, etc...

II. — *Organisation de l'Enseignement expérimental.* Président : M. Lemoine, Professeur honoraire au Conservatoire des Arts et Métiers.

— Laboratoires ; Salles de cours ; Salles de de travaux pratiques.

— Matériel d'enseignement et de travaux pratiques.

— Organisation des exercices pratiques.

— Interrogations et examens portant sur les sciences expérimentales.

III. — *Organisation de l'Enseignement technique.* Président : M. Fournel, Inspecteur général de l'Enseignement technique.

— La formation professionnelle par l'école : carrières industrielles, carrières commerciales.

— Organisation de l'enseignement du dessin.

— Organisation de l'enseignement à l'atelier.

— Organisation des exercices pratiques dans l'enseignement commercial.

— Coordination entre les disciplines d'engnement théorique et l'apprentissage proprement dit.

IV. — *Organisation de l'Education morale.* Président : M. Hunziker, Président d'honneur de la Fédération des Associations de parents d'élèves des Lycées et Collèges.

— Opportunité d'un enseignement théorique de la morale.

— Développement de la personnalité et du sentiment de la responsabilité chez l'enfant (lutte contre la fraude).

— Organisation de la vie collective dans les établissements.

— Sanctions disciplinaires (récompenses et punitions).

— Décentralisation et personnalité des établissements d'enseignement.

V. — *Coordination et liaison.* Président : M. Abry, Proviseur du Lycée Condorcet, Président de l'Amicale des Proviseurs et Directrices des Lycées français.

— Expériences diverses de coordination entre disciplines et de coordination à l'intérieur d'une même discipline (conseils de classes ; conseils d'enseignement).

— Contrôle administratif de cette coordination.

— Liaison entre les parents d'élèves et les professeurs.

— Coordination entre les divers enseignements du second degré.

Nouvelles Diverses

I

Les Auberges de la Jeunesse

adhérentes à la Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse

Le grand succès que les Auberges de la Jeunesse ont eu l'année dernière a donné un essor imprévu à ce mouvement.

On sait que c'est la LIGUE FRANÇAISE pour les AUBERGES de la JEUNESSE qui, en France, en a été l'instigatrice. Plus de 100 Auberges fonctionnent dès à présent sous son égide ; leur nombre dépassera 150 avant les grandes vacances. Plusieurs réseaux importants sont établis, notamment dans les Vosges, les Alpes, le Nord, le long du littoral méditerranéen, etc.

Pendant la quinzaine des fêtes de fin d'année, les Auberges de Sports d'Hiver ont enregistré plus de 5.000 nuits d'hébergement.

Pour Pâques, plusieurs départs en groupe sont prévus, d'une part pour le ski de printemps dans les Alpes et les Pyrénées, d'autre part pour la Côte d'Azur. Des voyages en Hollande, en Angleterre, etc... sont également projetés. Un programme très varié est à l'étude pour les grandes vacances.

Les jeunes ont intérêt à demander, dès maintenant, des renseignements au Secrétariat de la LIGUE FRANÇAISE pour les AUBERGES de la JEUNESSE, 34, Boulevard Raspail, à Paris, qui leur fera parvenir une documentation contre un timbre pour la réponse. Permanence tous les après-midi, de 15 heures à 18 heures.

LISTE DES AUBERGES

Sauf avis contraire, les Auberges de la Jeunesse sont ouvertes toute l'année et accessibles aux garçons et aux jeunes filles. Les prix d'hébergement varient de 2 à 3 francs pour les moins de 20 ans et de 4 à 6 francs pour les plus de 20 ans.

Toujours joindre un timbre pour la réponse.

Région parisienne

Château de Montguichet, à Montfermeil, par Gagny (S.-et-O.). *D'avril à novembre.* Ecrire à Mlle Jaeger. Tél. : 840 à Gagny.

L'Epi d'Or, Boissy-la-Rivière, par Etampes (Seine-et-Oise). Tél. : 7 à Saclas.

A. J. de Poigny-Rambouillet (S.-et-O.). ***Juil-***

let à octobre et pendant les fêtes. Ecrire à Mlle Weise.

A. J. Le Gui, La Goulée, par Vétheuil (du 1er VII-15 IX).

Le Repos, Fontaine Lavaganne, par Marseille-en-Beauvaisis (Oise).

Artois et Picardie

A. J. de Boulogne-sur-Mer (Pas-de-Calais). Mme Davey, Rives de la Liane.

A. J. de Frévent (Pas-de-Calais) au Château d'Ambrines. Prévenir Mme Lampin.

A. J. Pax, Neuville-Saint-Vaast (Pas-de-Calais). Prévenir le Foyer du Mutilé.

A. J. de Monthermé (Ardennes), Grand'rue. Prévenir M. Battistin.

Paix et Joie, 1, rue Pointin, Amiens (Somme). *Ouverte du 1er mars au 30 septembre.* Prévenir Mme Malpart, 107, rue Lauraudeau, Amiens.

Est, Vosges, Alsace

A. J. les Sorbiers, à Picheny, par Condé-en-Brie (Aisne). Mère aubergiste, Mme Schneider.

A. J. de Lemé, Asile Evangélique. Ecrire à M. Pantet, maire.

Foyer des Campagnes, à Dun-sur-Meuse (Meuse). Ecrire à Mlle Gonnet.

Bonne Etoile. Vesaignes-sur-Marne (Haute-Marne). Ecrire à Mme Demerson.

A. J. du Hunebourg, par Neuviller-les-Saverne (Bas-Rhin), en construction. *En attendant, quelques couchettes provisoires.* Ecrire à M. Spiesser.

A. J. de Riedheim n° 9, par Bouxviller (Bas-Rhin). *Ouvert pendant l'été, ne reçoit que des garçons.* Prévenir M. Willy Muller, 7*bis*, rue de Rosheim, Strasbourg.

A. J. de Fouday n° 56 (Bas-Rhin). *Prévenir M. Willy Muller*, 7 bis, *rue de Rosheim, Strasbourg.*

Foyer Daniel Legrand, 8, rue des Pucelles, Strasbourg (Bas-Rhin).

La Métairie, Près le Hohwald, par Barr (Bas-Rhin).

La Vogesia, Au Schiesrothried, par Mulbach (Haut-Rhin) ; ouverte du 1er juillet au 15 septembre. *Ecrire : Paulus*, 144, *Grande-Rue, Strasbourg.*

Abri du Rainkopf, La Bresses (Vosges). *Ouvert samedi et dimanche seulement.* Prévenir : M. F. Werner, 18, rue du Saule, Mulhouse (Haut-Rhin).

Mont-Aimé, Morains, par Coligny (Marne). *Ecrire à Mme Balland.*

Bourgogne

A. J. de Sens, 24, rue de la République (ouverte le 1er-VII-36). M. Didelot.

La Catésienne, Misery-sur-Yonne, par Coulange-sur-Yonne (Yonne). Ecrire à Mme Hyolle.

A. J. du Lys, à Semur (Côte-d'Or). Prévenir Mme Bitouzet, place Notre-Dame.

A. J. des Abeilles, Vallée Bégat, La Charité-sur-Loire (Nièvre). Prévenir Mlle Babette Jacquet.

Alpes et Jura

A. J. de Lamoura (Jura). *Ecrire à M. Marcel Gauthier.*

A. J. de Chézery-sous-Balme (Ain). Prévenir Mme Louise Ferrero.

A. J. Les Gentianes Bleues, Jougue (Doubs). Prévenir Mme Charlin Boilly.

A. J. de Ayze-Bonneville (Hte-Savoie). *Ecrire à M. Rouge, à Ayze, par Bonneville.*

A. J. de Veiguy-Foncenex (Haute-Savoie). Prévenir M. Duret.

Le Verger, Veyrier-du-Lac (Haute-Savoie). *Ecrire à M. Auguste Faure.*

A. J. de Motivon, par Saint-Gervais-les-Bains (Haute-Savoie). Prévenir Mme Mercey.

Les Sapins, Le Biollay-Chamonix (Haute-Savoie). *Ecrire à Mme Saddier.*

A. J. de Vallorcine, à Barberine (Hte-Savoie). Ecrire à M. Pastor.

Abri de Prarion. (Voir guide.)

Abri « Idéal Sport ». (Voir guide.)

Abri de la Balme. (Voir guide.)

Abri du Col d'Anterne. (Voir guide.)

Abri de Saint-Bon. (Voir guide.)

Abri près Saint-Pierre de Chartreuse. (Voir guide.)

Abri de Tré-la-Tête. (Voir guide.)

Abri du Châlet de la Balme. (Voir guide.)

A. J. de Chindrieux (Savoie). *Ecrire à M. L. Rottrouod.*

A. J. de Chamousset (Savoie). *Ecrire à M. F. Christin, Hôtel du Commerce.*

A. J. de Flumet (Savoie). *Ecrire à M. Pierre Rechon.* Tél. n° 4.

A. J. du Soleil d'Or, La Giettaz (Savoie). Prévenir Mlles Bibollet.

Oasis de Venthon, près Albertville (Savoie). Ecrire à M. Bouvier.

A. J. l'Iglo, par Saint-Bon (Savoie). Prévenir Roger Labussière, 69, rue de la Tombe-Issoire, Paris-13e.

A. J. Edelweis à Valloire (Savoie). Ecrire à Mme Cavana.

A. J. des Gorges de Valnaveys-le-Haut (Isère). Ecrire à Mme Eloi Tavel.

Chalet Allemand-Martin. Huez par Bourg-d'Oisans (Isère). Ne reçoit que des groupes de garçons avec chef responsable ; *écrire à M. Allemand-Martin*, 45, *rue Malesherbes, à Lyon* (Rhône).

A. J. de Montdauphin, rue Centrale (Hautes-Alpes). Prévenir Mme Lepoil.

Camp d'Amitié du Rozier, par la Vachette, près Briançon (Hautes-Alpes). *Reçoit gar-*

çons seulement pour un séjour d'au moins dix jours. Prévenir huit jours à l'avance M. Desdouits.

Provence et Côte d'Azur

Le Château d'Azur, route de Grasse, à Draguignan (Var). *Ecrire à M.* André Gretin.

A. J. de Tamaris-sur-Mer (Var). Prévenir M. Paul Lamy.

Camp Suard, Grande Bastide, Le Lavandou par Bormes (Var).

A. J. La Gabelle, Saint-Pons-les-Mures (Var). Prévenir Mme Chardonnet.

Les Rives d'Or, Saint-Aygulf (Var). Prévenir la mère aubergiste.

A. J. de l'Ile Sainte-Marguerite, par Cannes (A.-M.). Prévenir M. Alexandre.

Clos Jack, Impasse des Roses, Chemin du Collège, Antibes. Ecrire à Mlle Didelot-Millet (Alpes-Maritimes).

Domaine de l'Etoile, à Pessicart par Nice, (Alpes-Maritimes). Ecrire à M. Chochon.

A. J. de Menton, 3, rue Saint-Michel (A.-M.). Prévenir Mme Colin.

A J. la Colmiane, par Saint-Martin-Vésubie (A.-M.). Prévenir M. Auda.

Pyrénées

Mas de la Coume, à Mosset (P.-O.). Père aubergiste : P. Kruger.

Nella-Denise, à Porté-Puymorens (P.-O.). *Ecrire à Mme Hénard.*

A. J. de Luchon-Superbagnères (Haute-Garonne). Ecrire à Mme Morérau, 19, avenue Alexandre-Dumas.

Bon accueil, 31, avenue Mayniel, Pau (Basses-Pyrénées). Ecrire à Mme Baze.

Centre

Au Marronnier du Boy, M. Ramès, Cayriech, par Puylaroque (T.-et-G.).

R. J. de Clairvivre (Dordogne). Ecrire à l'Administration.

La Ferme des Iles, Brive-la-Gaillarde (Corrèze).

Foyer des Campagnes, Brignac-la-Plaine (Corrèze). Ecrire à Mme Loubignac.

Les Amonts, par Saint-Angel (Corrèze). Garçons seulement. Ecrire à M. Henri Delmas.

A. J. « La Jasserie » du Mont-Pilat, par La Valla-en-Gier (Loire). Ecrire à M. Eugène Masson.

A. J. du Chalet des Etables, par La Vachette (Haute-Loire). Ecrire au père aubergiste.

A. J. Le Viallard par Paulhaguet (Haute-Loire). Ecrire à Mme Fourcroy.

A. J. La Maunette, par Serverette (Lozère). Tél. 6 à Servette ; ouvre le 1er-9-36.

Bretagne et Normandie

Camille Flammarion, à Linverville, par Gouville-sur-Mer. *Garçons seulement.* Ecrire à M. Ludovic Monnier.

A. J. de la Mer, à Port-Bail-Plage (Manche). Prévenir Mme Mahieu. Tél. 14.

Kerabandu, Ile de Batz, par Roscoff (Finistère).

A. J. Notre-Dame, Le Folgoët (Finistère).

A. J. du Dauphin, 73, rue Saint-Lazare, à Aumale (S.-I.). Père aubergiste : M. Ladeuille-Lor.

A. J. de Saint-Aubin-Gournay-en-Brie (Seine-Inf.). Ecrire à M. Rouzé.

Sud-Ouest

La Maison du Soleil, Bellevue à La Flotte, Ile de Ré (Charente-Inférieure). Ecrire à M. Joseph Ballu.

La Giraudière, Saint-Trojan, Ile d'Oléron (Ch.-Inf.).

Union des Patronages, Grayant-l'Hôpital (Gironde).

A. J. Foyer du Marin, à Bordeaux (Gironde), 9, rue du Touvent (garçons seulement).

Vie au grand air, Bordeaux. Le Jard-Mérignac (Gironde). *Juin à septembre.*

La Maison du Spectacle, Cap Ferret (Gironde) (Fermé du 15 juillet au 15 septembre).

A. J. Le Bon-Pain, Tonneteau, près Gaudrin (Gers). Prévenir Mme Valentine Marsan.

Vallée de la Loire

Le Relais, 89, rue de Tours, Amboise (Indre-et-Loire).

A. J. de Loches, place de l'Hôtel-de-Ville (Indre-et-Loire). Ecrire à M. Chaumeille.

Angers, s'adresser au Comité d'Angers : Mme Baudin, 33, rue du Mail, Angers.

***

Comment être admis dans les Auberges de la Jeunesse ?

Pour pouvoir, dans la mesure des places disponibles, être admis dans les Auberges, les jeunes âgés de vingt ans et plus (le 1er janvier de l'année courante) doivent être munis de leur *carte de ligueur*, du prix de *quinze francs.*

Quant aux jeunes gens, âgés de moins de vingt ans (au 1er janvier de l'année courante), s'ils veulent être admis, à *titre individuel*, dans les Auberges, ils doivent être présentés par un des Comités locaux de la Ligue ou une des Associations adhérentes à celle-ci et réclamer au Secrétariat une *carte d'hébergement*, du prix de *dix francs.*

Aucune carte n'est exigée pour les enfants et les jeunes gens ayant moins de vingt ans au 1er janvier de l'année courante, et se rendant en groupe dans les Auberges. Mais ils doivent être conduits par un chef muni d'une *carte de chef ;* celle-ci, valable pour l'année courante, est délivrée par le Secré-

tariat de la Ligue, moyennant *cinq francs*, sur la demande d'un des *Comités locaux* de la Ligue ou d'une des *Associations* adhérentes à celle-ci.

Ces diverses cartes doivent porter le *nom*, le *prénom*, l'indication du *domicile* et la *date de naissance* du titulaire ainsi qu'une *photographie* de celui-ci.

Le Guide 1936 paraîtra à Pâques

Il contient des renseignements pratiques sur la *Ligue Française* et sur le mouvement international, des indications très précises sur la manière d'utiliser les Auberges, tant en France qu'à l'Etranger, et surtout la liste, avec d'abondants détails, des Auberges affiliées à la *Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse*.

Prix : 2 fr. 50 à nos bureaux ; 2 fr. 75 franco (ou contre deux coupons-réponse internationaux). C. P. : Paris 1591-91.

Pour renseignements complémentaires, s'adresser au Secrétariat Général, 34, boulevard Raspail, Paris (7°). Permanence tous les jeudis et samedis de 15 heures à 18 heures. Téléphone : Littré 56-00.

Auberges étrangères

Nous rappelons que la Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse est la seule Association française faisant partie de l'Union Internationale des Auberges de la Jeunesse. En exécution des accords de réciprocité conclus avec les autres pays rattachés à l'Union, seule la carte de la L. F. A. J. est valable pour les Français désirant utiliser les 4.000 Auberges de la Jeunesse des Associations similaires existant à l'Etranger.

Tous les guides d'A. J. étrangères se trouvent en dépôt au siège de la Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse, 34, boulevard Raspail, Paris.

Quelques renseignements pratiques

Le secrétariat de la *Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse*, 34, boulevard Raspail, Paris (7°), envoie sur demande :

1° *Petite documentation* pour ceux qui désirent utiliser les A. J. (*joindre 0 fr. 50 en timbres-poste*).

2° *Grande documentation* très complète (mais sans le guide) pour ceux qui veulent être renseignés sur le mouvement en France et à l'Etranger, comment créer une A. J., etc... (*joindre 2 francs en timbres-poste*).

3° *Le guide de la L. F. A. J.* contenant tout ce qui concerne les Auberges de la Jeunesse. Vendu à nos bureaux pour 2 fr. 50, il est envoyé franco contre 2 fr. 75.

4° *Insigne des A. J.*, que nous recommandons à tous nos adhérents de porter, surtout lorsqu'ils fréquentent les A. J. étrangères. Celui-ci est vendu à nos bureaux pour 3 fr. 50 et envoyé franco contre 4 francs (spécifier à la commande si l'on désire l'insigne monté sur épingle, sur broche, ou pour boutonnière).

5° *Fanions* pour tentes, vélo, moto, etc... 6 francs à nos bureaux, 6 fr. 45 franco.

6° *Les Guides étrangers* qui sont tous en vente à nos bureaux.

Une permanence fonctionne tous les après-midi au Secrétariat, 34, boulevard Raspail (métro : Sèvres-Babylone).

II

Nouvelles de Grèce

Le Centenaire de l'école de jeunes filles d'Athènes : l'Arsakeion

Depuis 1836, il existe en Grèce une société dite Amie de l'instruction, Philecpédeutique, qui travaille bénévolement pour la protection de l'instruction féminine.

Au moment où les Grecs, en 1821, sur des champs de bataille sanglants luttaient pour conquérir l'indépendance de leur pays, d'ardents patriotes méditaient de l'affranchir plus complètement encore, en le délivrant des préjugés et de l'ignorance. C'est ainsi qu'en 1836 fut fondée la Société Philecpédeutique, pour organiser l'instruction féminine, car il appartenait aux femmes, éducatrices naturelles, de réaliser l'œuvre de civilisation et de libération spirituelle.

Les écoles de cette Société portent toutes le nom d'Arsakeion parce qu'un de ses plus généreux donateurs fut le grand patriote grec Apostolos Arsakis, médecin philosophe et ministre des Affaires étrangères de Roumanie en 1822. L'exemple d'Apostolos Arsakis fut suivi par beaucoup d'autres et grâce à eux, la Société possède aujourd'hui une fortune qui lui permet de subvenir à ses besoins.

L'Ecole principale se trouve à Athènes, rue de l'Université, 67, et l'on trouve des écoles annexes dans les plus grandes villes de Grèce, à Patras, Corfou, Larissa. Ces établissements se composent d'une école primaire (6 à 12 ans), d'un gymnase ou école secondaire correspondant au Lycée français (12 à 18 ans) et d'une Ecole Normale (14 à 19 ans) ainsi que d'une Ecole Supérieure Ménagère (19 à 20 ans).

Depuis cent ans que fonctionne cette Société, il est sorti de ses écoles des milliers de femmes (dont 12.500 institutrices) qui sont devenues les premières mères instruites et les premières institutrices et qui ont propagé à travers toute la Grèce et les colonies grecques de l'Orient, l'amour des lettres, de la vertu et du bien spirituel. Le but idéal des fondateurs de la Société Philecpédeu-

tique a donc été atteint : les éducatrices formées par l'Arsakeion ont déjà contribué à élever le niveau de la civilisation en Grèce et en Orient.

De beaux bâtiments scolaires ont été élevés, munis d'un matériel d'instruction des plus complets et des plus perfectionnés, dotés d'un personnel d'élite, et dont l'organisation a suscité l'enthousiasme de toutes les grandes personnalités françaises qui les ont visités. L'Arsakeion garde précieusement dans ses archives les réflexions élogieuses dont il peut à bon droit s'enorgueillir.

En 1867, Mme Carpentier, Directrice de l'Ecole Normale de Jardins d'enfants de Paris, parlant d'une institutrice grecque envoyée par l'Arsakeion, disait au ministre de l'Instruction publique : « Il est difficile même en France de trouver une institutrice aussi cultivée et aussi parfaitement éduquée. »

Emile Burnouf, directeur de l'Ecole Française d'Athènes, écrit en 1869 dans la *Revue des Deux Mondes* : « L'Arsakeion est une Ecole Normale modèle dans laquelle neuf cents jeunes filles reçoivent une instruction excellente donnée par des professeurs de l'Université et du Gymnase d'Athènes, et qui peut rivaliser avec les meilleurs Lycées français. On peut dire, et j'en suis le témoin, que cette école est le levier le plus puissant et le plus bienfaisant de la civilisation en Orient. »

En 1868, le célèbre ministre sénateur Duruy, de passage à Athènes et ayant visité l'Arsakeion, écrit : « J'ai visité l'Arsakeion avec grand plaisir. Cette institution fait honneur à la Grèce autant par le patriotisme généreux des citoyens qui l'ont créée et la soutiennent, que par la capacité et le dévouement de ses directrices. »

En 1875, le célèbre helléniste et savant académicien Barthélémy Saint-Hilaire écrit : « Heureuse la Grèce qui possède une pareille institution car je n'en ai trouvé nulle part de semblable. »

Enfin, ratifiant tous ces éloges, la France, à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1878, décernait une Mention Honorable à l'Arsakeion et une Médaille de Bronze à l'Hétairie Philecpédeutique.

Aujourd'hui, au seuil du deuxième siècle de son existence, la Société Philecpédeutique vient d'inaugurer un nouveau bâtiment grandiose.

A quelques minutes d'Athènes, dans l'aristocratique banlieue de Psychiko, face à l'Hymette et dominant le calme paysage de la plaine attique, le nouvel Arsakeion se dresse dans son bosquet de pins odorants. Dans ce lieu, unique par la salubrité de son climat et la beauté de son décor, les élèves de l'Arsakeion reçoivent le bienfait d'une éducation complète destinée à former des corps sains et robustes en même temps que des esprits droits.

L'enseignement donné à l'Arsakeion s'inspire en effet d'un esprit moderne mais débarrassé de toute exagération. On s'y propose de former des femmes qui aient une pleine et parfaite conscience des vertus humaines en général et féminines en particulier. On y exerce les jeunes filles à acquérir l'habitude d'agir en accord avec la nature de l'âme féminine. La Société Philépecdeutique veut avant tout prévenir chez ses élèves la déformation de l'esprit par l'imitation de penser et d'agir masculines ; mais elle ne veut pas non plus faire d'elles des femmes aveugles devant les grandes exigences de la vie moderne. Un examen objectif des femmes sorties de ses établissements montre bien que l'idéal poursuivi par les éducateurs de l'Arsakeion a été la plupart du temps atteint. Et c'est pour cette raison que, même considéré comme une institution privée, l'Arsakeion est supérieur à toutes les autres institutions grecques.

Enfin, il est juste de faire connaître à la France, que la Société Philecpédeutique estimant par-dessus tout la culture française et voulant que ses élèves en bénéficient, a décidé que l'étude du français serait obligatoire dans ses classes dès l'âge de 6 ans. Cette langue y est enseignée par des professeurs grecs sortant de l'Institut Supérieur d'Etudes Françaises et par des Françaises diplômées.

La Grèce peut être fière de cette institution et c'est avec justice que, au moment de la célébration de son centenaire, au cours d'une série de fêtes qui auront lieu en octobre prochain, l'Hétairie Philecpédeutique recevra la reconnaissance nationale de son pays ; déjà l'Académie d'Athènes, dans une de ses dernières séances de janvier, lui a décerné à l'unanimité des voix, sa plus haute distinction, la Médaille d'Or.

III

L'écriture à l'école

La question des débuts de l'écriture continue à être débattue dans les milieux d'instituteurs. A l'ancien enseignement fondé sur la psychologie de l'imitation et du dressage : obliques, verticales, cercles sur base préparée à l'avance, on avait, par réaction, substitué la méthode D, globale et tâtonnante où l'enfant, suivant son impulsion encore désordonnée et partant d'un graphisme illisible, s'élève peu à peu à une écriture sans modèle imposé, la sienne. Modèles d'une part, originalité de l'autre. Puis sont venues

les écritures non plus imposées, mais proposées. Le script a eu, surtout en Angleterre, de nombreux partisans : lettres séparées, jolies, lisibles, simples. Mme T.-J. Guérite les a fait adopter en France par la Nouvelle Education. On reprochait à ces lettres les nombreuses reprises nécessitées. M. Robert Dottrens, dans « L'Enseignement de l'Ecriture » (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, 1931) a présenté la méthode Hulliger, de Bâle, qui a été essayée dans plusieurs classes de l'Ecole du Mail, à Genève. Or voici que, des essais comparés faits depuis lors à Genève dans cette même école, sont sorties des instructions publiées dans le Numéro de décembre 1935 du *Bulletin officiel de l'Enseignement primaire* publié par le Département de l'Instruction publique de la République et Canton de Genève. Outre les études de Dottrens et de Hulliger, le *Bulletin* cite Poignon, « L'Ecriture Script » (1927) et Kuhlmann, « *Schreiben im neuen Geiste* », Brunswick (1923).

« L'enfant, lisons-nous dans ces instructions, l'enfant, dans les premières manifestations de sa pensée, formule des idées qui, malgré l'imperfection des moyens d'expression, constituent un tout. L'apprentissage de l'écriture ne doit pas être uniquement l'acquisition d'une technique ; il doit permettre l'étude d'un moyen d'expression nouveau : la représentation d'une pensée par des dessins d'un genre particulier. — Les forces physiques et intellectuelles de l'enfant se développent selon un rythme auquel l'acquisition de toute connaissance doit être subordonné. L'écriture ne peut être acquise définitivement dès l'âge de 6 ans. Elle doit être enseignée comme les autres branches, progressivement, l'enfant passant du type de l'écriture le plus simple au plus difficile, au fur et à mesure du développement de ses capacités visuelles, musculaires et intellectuelles. » Spontanément l'enfant aborde les capitales romaines qu'il voit autour de lui dans la vie : magasins, tramways, etc. Puis il est attiré par le script. On lui fournit alors les moyens de le faire de façon parfaitement jolie et élégante. Observation, jugement, langage, mouvements, activités manuelles, dessin libre, dessin décoratif forment un faisceau dont l'écriture est un des éléments. En vingt petites pages on trouve ici tout ce qu'il est utile de savoir. Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUES ETRANGÈRES

Un nouvel ouvrage de Cizek

Nous recevons de la Croix-Rouge de la Jeunesse d'Autriche (Marxergasse, 2, Vienne) l'avis qu'un nouvel ouvrage d'art du Professeur Cizek est sur le point de paraître. Tout le monde connaît et aime ces peintures polychromes, naïves et fraîches, des petits élèves de Cizek. Le livre que nous annonçons — et qui ne paraîtra que si le nombre de souscripteurs suffit à couvrir les frais — comprendra 32 planches, dont la moitié en couleurs, et le reste en noir et blanc. Le texte, en anglais, sera dû à la plume du Dr Wilhelm Viola, secrétaire général de la Croix-Rouge autrichienne de la Jeunesse et comprendra environ 40 pages, précédées d'une préface de M. R.-P. Tomlinson, inspecteur pour les Arts du London County Council. Titre : « Child Art, The Discovery of Professor Franz Cizek ». Prix en librairie, Sh. 7,6. Prix de souscription : Sh. 5, plus Sh. 1 pour le port. Mais il faut se hâter si l'on veut arriver avant la clôture de la souscription.

N.-B. — Au dernier moment, nous recevons l'avis que le prix de souscription a été abaissé, port compris, à frs suisses 5, soit frs français 25. (Adresse : Marxergasse, 2, Vienne III).

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✱ Soleil ✱ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS & ÉCOLES MATERNELLES

NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPEES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 2 séries différentes de 5 poupées et 10 supports ..... 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, coloriées sur 2 faces ..... 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX. **N° 1376. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.**
N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES. **N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.**
N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1re série. **N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES** (2e série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2×4 séries de 4 sujets différents ..... 18 »

NOUVEAUX ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCÈNES DE PLEIN AIR. **N° 1374. SCÈNES D'INTÉRIEUR.**

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes ..... 35 »

LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1385. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement démontables, sans outil. ..... 35 »

Initiation des enfants à l'action logique.

JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. ..... 25 »

LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1381. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des pointes. ..... 35 »

SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. ..... 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE. N° 1361. Une boîte ..... 15 »
LE DOMINO DES PETITS. N° 1383. Une boîte ..... 10 »
LE ZOO DES PETITS. N° 1366. Une boîte. ..... 8 »
LOTO DE GÉOGRAPHIE. N° 1365. Une boîte 7 50
LOTO DES MÉTIERS. N° 1367. Une boîte 7 50
LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1369. Une boîte ..... 40 »
LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1370. Une boîte ..... 40 »
LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND. N° 1391. Une boîte ..... 40 »

DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 50
N° 2. LES BELLES DÉCALCOMANIES 1 70

Mlle FLAYOL

LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 × 19, broché ..... 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PEU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 16 50

Chansons populaires, formulettes, ritournelles, rengaines, comptines, rondes, jeux, devinettes, berceuses, etc. etc.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois *Le Gérant :* Mlle E. FLAYOL

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Nouvelles du Congrès de Cheltenham.
HENRI PIERON. — *Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle.*
E. DELAUNAY. — *Chronique française.*
Nouvelles diverses. . .
A travers les Revues.
1) BRUN-LALOIRE. — *A travers la presse pédagogique française.*
2) M.-L. CAZAMIAN. — *Revue des revues de langue anglaise.*
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. AVRIL-MAI 1936 N° 117

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional. Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV' éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III' éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II' éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 117 Avril-Mai 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.
Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92

Septième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

CHELTENHAM

" ÉDUCATION ET LIBERTÉ "

Mise au point

1° Le Bureau du Groupe Français d'Education Nouvelle n'a jamais reçu de M. Cousinet le refus de faire partie du Comité de Propagande du Congrès, dont il est question dans la note que publie la " Nouvelle Education " dans son numéro de Mai 1936.

2° Mme Guéritte, Secrétaire Générale de la Nouvelle Education, sollicitée par le Comité international d'organisation du Congrès, prendra la parole sur " L'Ecole et la Famille " (symposium).

LISTE SUPPLÉMENTAIRE DES COURS

Nous rappelons que ces cours sont payants, et que le prix d'inscription pour chacun d'eux est de 10 sh. (environ 30 francs français).

Dr Fritz REDE. — Problème de la conduite des enfants normaux.

Mrs Charlotte LENSDORF-MAC JAMET. — La Rythmique chez les jeunes enfants.

Miss M. RICHARDSON. — L'enseignement de l'art.

Mrs Sidonie GRUNEBERG. — Les relations de l'enfant avec la famille.

Dr Thomas WRIGHT. — Activité et méthodes individuelles.

Miss Henrietta ROSENSTRANCH. — La méthode Decroly appliquée à l'art dramatique à l'école.

Miss Suzan ISAACS. — Quelques aspects du développement précoce chez l'enfant.

Mr. C. FREINET. — L'Imprimerie à l'Ecole.

Mlle AUDEMARS. — Travail projeté pour les jardins d'enfants.

KEES BOEKE. — La Communauté des Ateliers d'enfants.

Dr Laura ZIRBES. — Le travail individuel dans les écoles primaires.

Miss M.-A. RICHARDSON. — Comment se reposer.

Mrs BRANDIS. — La méthode montessorienne d'entraînement physique.

M. A. CARROI. — Art et Liberté (symposium).

Projet de plan de travail pour l'étude de LA RÉFORME DES ÉCOLES SECONDAIRES

Les réunions auront lieu de 10 h. 15 à 11 h. 45, du lundi 3 août au mercredi 6 août puis du samedi 9 août et lundi 11 août au mercredi 13 inclus.

Sont prévues : 3 réunions pour les représentants des Etats-Unis, 3 pour ceux de la Grande-Bretagne, une pour ceux de la France, une pour ceux des pays scandinaves et une pour les réfugiés allemands.

COMMISSIONS INTERNATIONALES

Sont prévues les réunions des Commissions internationales ci-dessous :

Examens ;
Famille et Ecole ;
Compréhension internationale ;
Préparation des maîtres.

Note concernant LA COMMISSION INTERNATIONALE "FAMILLE ET ECOLE"

Sujet proposé : « COMMENT LA FAMILLE ET L'ECOLE PEUVENT-ELLES COOPÉRER AU DÉVELOPPEMENT DE LA LIBRE PERSONNALITÉ DE L'ENFANT ? ».

I. — L'ENFANT INDIVIDUEL

a) Influence réciproque des parents et du maître au point de vue de la nature et des besoins de l'enfant « complet ».

b) Harmonisation des méthodes pratiquées dans la famille et à l'école.

c) Perfectionnement de la connaissance par les parents et par le maître du caractère de chaque enfant, pris isolément.

II. — MÉTHODES ÉDUCATIVES

a) Mise en lumière du fait que l'éducation en elle-même constitue un tout ; et, d'autre part, que l'enfant, dans ses diverses manifestations est également une unité indivisible.

b) Adaptations des méthodes pédagogiques à ces vérités.

PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Projet d'un Plan de travail

A) Conférence par le Dr YUNG sur : La formation de la personnalité ;

B) Symposium sur cette conférence ;

C) Etudes des sujets suivants :

1) Du rôle des « tests d'intelligence » en éducation. — Leur valeur. — Leur limite.

2) De la contribution apportée à l'éducation par la Direction psychologique de l'enfant (Child guidance). — Développement de la personnalité. — Conditions du milieu.

5) La place du Laboratoire de psychologie dans le système éducatif. — Cliniques et laboratoires psychologiques.

Les organisateurs espèrent qu'un psychologue de l'U.R.S.S. prendra part à cette discussion.

BULLETIN D'INSCRIPTION AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

Nom (M., Mme ou Mlle) : .....

Nationalité : .....

Adresse habituelle : .....

Adresse après le 1er juillet : .....

J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué d'une organisation (2), de représentant officiel (3) (souligner 1, 2 ou 3).

Catégorie choisie pour le logement (voir ci-dessous) .....

Date de l'arrivée ..... Date du Départ .....

Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit : .....

Les chèques doivent être libellés au nom de Mme J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.

N. B. — Prière de remplir et de nous envoyer en même temps la formule ci-dessous concernant le logement.

BULLETIN D'INSCRIPTION

Pour le Logement au Congrès de Cheltenham

Nom et Adresse : .....

.....

Prix par semaine

CATÉGORIE CHOISIE : 1re catégorie Hôtels 1er ordre : Prix de £. 5.12.0 à 4.11.0.
2e — Hôtels plus simples et pensions : Prix de £. 4.11.0 à 3.4.9.
3e – Maisons universitaires : Prix £. 3.10.0.
4e Pensions et Maisons privées : Prix de £. 2.9.0 à 3.3.0.

Désirez-vous camper ?

Prière de souligner la catégorie choisie.

Le paiement des frais de logement se fera à Cheltenham.

Prière d'indiquer : La date de l'arrivée : .....

Celle du départ : .....

Le régime choisi : végétarien ou ordinaire .....

Si vous amenez votre auto et si vous consentez à être logé hors ville .....

.....

Le nom de la personne avec laquelle vous désireriez partager votre chambre (ou indications générales à ce sujet) .....

.....

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

Les Albums du ***Père Castor...*** *un succès pédagogique !*

Le plaisir de jouer...

Voici des jeux pour tous les âges et pour tous les goûts, de nouveaux jeux et des lotos combinés...

Circulez.

Jeu d'attention et de réflexion, à combinaisons, qui rappelle, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs. *Un album cartonné* ..... **12** fr.

Théâtre d'Ombres.

Dessins de Henry de Renaucourt. C'est un *Théâtre tout monté* avec 8 grandes planches d'ombres chinoises à découper, 7 chansons populaires *(texte et musique)*. **13** fr.

Jeu des Portraits.

Contient 12 portraits de rois et de reines de France ; les coiffures et les visages sont séparés et il s'agit de les réunir..... **12** fr.

Faites votre marché.
6 métiers.
Chez nous, il y a...

Créations nouvelles du Père Castor, c'est tout un matériel nouveau, aussi éducatif qu'amusant, que l'enfant prépare lui-même. *Chaque album* ..... **10** fr.

Chacun sa maison.
De fil en aiguille.
Ils font, elle fait...

Des petites histoires, des images à détacher... Jeux d'observation, de réflexion, de *déduction*, auto-éducatif et auto-correctif... *Chaque album* ..... **6** fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle[1]

par Henri Piéron

Avant de vous parler du problème si important et si complexe du rôle de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle, permettez-moi de vous signaler que la Société de Pédagogie, le Groupe français de l'Education Nouvelle, comptent sur les efforts de tous pour maintenir en France un esprit de recherches et de progrès, et qu'il y a un intérêt général à soutenir ces organisations, à en faire partie, à y participer d'une façon active.

Le Congrès de la Ligue d'Education Nouvelle aura lieu, cette année, en Angleterre. J'espère qu'un grand nombre de Français pourront y aller, et s'y intéresseront,.

Ceci dit, permettez-moi d'entrer dans le sujet que nous devons examiner aujourd'hui.

C'est un fait que, lorsque l'on veut établir des normes, au point de vue de l'intelligence, faire des étalonnages, au moyen de tests d'intelligence, on constate que ces normes n'ont pas une valeur universelle.

Quand elles ont été établies dans certains lieux, dans certains milieux, si on veut les appliquer à d'autres lieux, à d'autres milieux, on s'aperçoit que les chiffres que l'on considérait comme représentant la moyenne, la normale, ces chiffres ne sont plus satisfaisants. De telle sorte que l'on éprouve une certaine difficulté pour déclarer qu'un individu est dans la norme, qu'il est au niveau moyen ou qu'il est, au contraire, supérieur ou inférieur.

Est-ce que les âges mentaux établis, par exemple, par la méthode de Binet, peuvent être considérés comme ayant une valeur universelle ? Il ne le semble pas, et on a été obligé de tenir compte des milieux dans lesquels on faisait ces déterminations.

Cette constatation a conduit à certains reproches qui ont été faits à Binet, d'avoir présenté son étalonnage comme s'il avait une valeur universelle, alors qu'il était établi dans des milieux qui, paraît-il, n'étaient pas des milieux réellement satisfaisants et de valeur suffisamment générale.

Je me souviens de ce reproche, que j'ai considéré comme tout à fait injuste, qu'un psycho-technicien soviétique faisait justement à Binet, en disant qu'il s'était montré d'esprit bourgeois et asservi à la classe bourgeoise en utilisant des normes qui, valables pour un milieu bourgeois, entraînaient, par là même, une dépréciation, au point de vue du niveau de l'intelligence, des enfants appartenant au milieu ouvrier.

Le reproche était doublement injuste, d'une part, parce que Binet était véritablement un savant tout à fait honnête et désintéressé, et d'autre part parce qu'il avait fait ses recherches dans des milieux scolaires dans lesquels le niveau, au point de vue social, n'est pas précisément un niveau bourgeois supérieur.

Mais le fait est que, du moment qu'il y a une action du milieu, on doit en tenir compte lorsqu'on veut établir des normes d'une façon générale.

Ceci nous conduit à un problème qui a fait l'objet de controverses théoriques, extrêmement vives souvent, entre ce qu'on appelle quelquefois l'esprit biologique et l'esprit sociologique.

D'après certains, le niveau intellectuel serait, en grande partie, fonction de l'action sociale proprement dite, tandis que, pour d'autres, ce niveau intellectuel est essentiellement conditionné par des facteurs individuels profonds, des facteurs d'origine héréditaire, de caractère congénital.

Devant les faits, on voit les interprétations s'opposer, même lorsque ces faits sont tout à fait nets. Par exemple, si l'on détermine, d'après des épreuves telles que les épreuves de Binet, le niveau intellectuel chez des enfants appartenant à des milieux sociaux plus ou moins aisés, on trouve qu'il y a une corrélation entre la réussite intellectuelle et ce niveau social.

Ainsi, dans les recherches qui ont été faites en 1926 par Chapman et Wiggins, a été établi un indice de corrélation, c'est-à-dire cet indice de parenté que les statisticiens déterminent et qui donne des valeurs oscillant entre l'absence complète de parenté, quand les relations sont régies par le hasard, et l'identité complète, entre 0 et 1 puisque l'indice peut aller de la valeur nulle à la valeur absolue égale à l'unité.

Eh bien, la corrélation entre le niveau so-

(1) Conférence donnée au Musée Pédagogique le 26 mars 1936, pour le groupe français d'Education Nouvelle et la Société française de Pédagogie.

cial et la réussite intellectuelle s'est trouvée être de 0, 32, c'est-à-dire une corrélation qui n'est pas du tout négligeable. Il y aurait donc bien une parenté, mais à quoi cela est-il dû ?

Pour les esprits biologiques, la tendance est de dire que cette supériorité sociale est simplement le signe de la supériorité intellectuelle des parents. C'est parce que les parents ont une supériorité intellectuelle qu'ils se trouvent dans une situation sociale plus aisée et c'est pour cela que les enfants qu'ils ont se montrent intellectuellement supérieurs.

En sens inverse, on dit : « Non, c'est en grande partie le hasard qui a fait les différences sociales : mais ensuite les enfants sont influencés par le milieu dans lequel on exerce davantage leurs fonctions mentales, leur intelligence. Il y a une action profonde du milieu sur eux et leur réussite dans les tests est uniquement due à cette influence du milieu. Si nous avions fait une inversion, en prenant tout jeunes les enfants d'un milieu ouvrier pour les mettre à la place des enfants d'un milieu bourgeois et réciproquement, eh bien, nous trouverions les résultats inverses, affirme-t-on ».

Il est vrai que cette affirmation est contredite par certaines recherches qui ont été faites dans les orphelinats, en 1927, par Jones et Carr Saunders. Ils ont comparé des enfants élevés dans les mêmes conditions, dans un même milieu, privés de l'action familiale puisqu'ils n'avaient plus leurs parents, et dont certains venaient de parents appartenant à des couches aisées de la population et d'autres appartenant à des milieux, au contraire, beaucoup plus pauvres. Or, là encore, on a trouvé qu'il y avait entre la réussite intellectuelle et le milieu social des parents, une certaine relation, mais moindre, cette fois, cependant, que lorsqu'on comparait des enfants qui se trouvaient dans le milieu même de leurs parents.

Il reste alors que certains disent : oui, mais n'y a-t-il pas une certaine fixation héréditaire, une fixation de l'influence favorable du milieu social sur les parents eux-mêmes ? On admettrait alors, dans une certaine mesure, une petite part d'hérédité mais qui ne remonterait pas très haut : et relèverait, en réalité, d'une modification par le milieu social mais imprimée déjà aux parents.

C'est parce que les parents auraient bénéficié de l'action d'un milieu social plus aisé que, de toutes manières d'ailleurs, au point de vue du bien-être physique aussi bien qu'au point de vue de l'exercice intellectuel, ces parents se seraient trouvés favorablement modifiés et auraient pu donner naissance ainsi à des enfants bénéficiant d'une certaine supériorité.

Voilà les doctrines qui s'opposent et, dans la mesure où elles sont intransigeantes, elles conduisent naturellement à l'erreur. Car il semble bien que, d'un côté comme de l'autre, il y ait des éléments à retenir. La comparaison d'enfants de divers milieux à l'orphelinat semble d'ailleurs bien indiquer qu'il y a à la fois des actions directes du milieu et une action de la constitution héréditaire.

Nous allons revoir ce point de plus près.

Nous devons évidemment essayer, si nous examinons les choses en biologistes, de rappeler certaines comparaisons montrant qu'il faut toujours tenir compte, à la fois, des facteurs actuels qui influencent le développement des êtres, et aussi de l'apport héréditaire fourni par la graine. D'une manière générale, dans le monde végétal, nous savons très bien que la graine et le terrain interviennent, au point de vue du développement d'une plante ou d'un arbre ; nous savons très bien que, placées dans le même terrain, des graines d'origine différente peuvent donner des produits très différents, mais nous savons aussi que des graines d'origine identique, et qui sont placées dans des terrains différents, vont aussi engendrer des produits très inégaux.

Il existe donc, en potentiel, dans le germe des puissances de développement qui vont ensuite se manifester : et quelquefois on a tendance à attribuer à l'action du milieu quelque chose qui n'est que le résultat du développement spontané, interne, de ces potentialités. Trop souvent, par exemple, les parents s'imaginent qu'ils doivent apprendre à leurs enfants à marcher, alors que, en général, s'il y a évidemment quelques tâtonnements nécessaires pour que la marche se réalise, elle apparaît, chez les enfants, au moment où le système nerveux de la marche s'est développé.

Si les enfants très jeunes ne marchent pas, c'est que le système neuro-musculaire et les centres qui doivent commander l'équilibration n'ont pas encore le développement voulu. Ce développement, il faut attendre qu'il vienne. Mais, dans les conditions normales, ce développement doit venir spontanément et il n'y aura pas besoin d'un apprentissage véritable.

La réalisation, évidemment, se perfectionnera par l'usage, mais ceci n'a que peu d'importance par rapport au mécanisme préétabli, tout en reconnaissant le rôle de la pratique, de l'apprentissage ; car, si on ne laissait pas du tout s'exercer ces mécanismes pré-établis, ils risqueraient de s'atrophier.

Et nous comprenons que, pour ce qui est des capacités intellectuelles, cela est encore bien plus vrai. Si on ne facilitait pas l'exercice de ces possibilités qui existent dans l'organisme, le développement en serait tout autre que ce que nous constatons qu'il est dans les conditions normales du milieu.

Rien que pour le langage, par exemple, il est bien certain qu'il y a normalement, chez les enfants, des mécanismes pré-établis, qui vont leur permettre de parler. Ce n'est évidemment pas des leçons de langage qui pourraient créer ce mécanisme s'il n'existait pas. On n'est pas encore arrivé à apprendre à parler à des singes.

Il y a donc des mécanismes préparés. Mais ces mécanismes préparés, qui vont donner naissance à des balbutiements, ne pourront donner naissance au langage proprement dit que dans la mesure où le langage sera appris. Si l'enfant est sourd et n'entend pas parler, il ne parlera pas : il sera sourd-muet.

Par conséquent, il est nécessaire qu'une action s'exerce pour permettre un développement qui resterait, sans cela, purement virtuel.

Et, à plus forte raison, si nous envisageons la pensée, la logique et tous les instruments de pensée qui sont fournis par l'éducation. Il est bien certain que les mécanismes que nous pouvons supposer préparés chez l'enfant par la constitution héréditaire du cerveau, n'offrent rien de semblable à ce que nous pouvons observer au point de vue des fonctions de la pensée chez les adultes. S'il n'y avait pas éducation, une aptitude mathématique ou musicale, comment pourrait-elle se manifester, en l'absence d'une action de milieu, capable de fournir des instruments, des moyens, pour la mise en œuvre et l'exercice de cette aptitude.

Et il est bien certain que nous voyons, au cours du développement, le résultat continuel de cette action convergente de mécanismes pré-existants qui vont entrer en jeu, et des influences extérieures qui dirigent ces mécanismes et leur permettent de s'exercer.

Dans la différenciation progressive des individus, une part est autonome et spontanée. En particulier, on peut dire que les types individuels n'apparaissent pas dans les premiers stades du développement et qu'ils se manifestent et s'accentuent au fur et à mesure de ce développement, le milieu exerçant à coup sûr, une certaine influence, d'un côté, mais les capacités propres des individus intervenant aussi puisque, dans le même milieu, nous voyons nettement des types se différencier.

C'est ce qui résulte, par exemple, de recherches faites sous ma direction, ces dernières années, par Mlle Monnin, au point de vue des différents types d'intelligence. On constate que la distinction de ces types n'apparaît qu'à partir d'un certain âge et qu'elle s'accentue avec l'âge.

En ce qui concerne les enfants très jeunes, on peut évidemment envisager l'intelligence globalement ; quelle que soit la nature des épreuves, ceux qui sont supérieurs dans un type, sont supérieurs à peu près dans tous. Ils n'ont pas encore de spécialisation. Mais la spécialisation des types d'intelligence apparaîtra bientôt et s'accentuera dans des conditions de milieu tout à fait semblables.

Je crois donc qu'on ne peut pas nier qu'il existe à la fois une action sociale du milieu, extrêmement importante au point de vue de la formation intellectuelle, et, d'autre part, des facteurs congénitaux héréditaires, au point de vue des capacités de développement intellectuel.

On peut préciser un peu cette notion de l'action respective propre de ces deux catégories de facteurs dans les différences que nous pouvons constater entre les individus. Nous constatons que deux individus pris au hasard, se montrent intellectuellement différents. Eh bien, est-ce que, dans les différences intellectuelles de ces individus, on peut faire la part de ce qui doit tenir à des actions différentes de milieu et à des actions différentes des éléments apportés par le germe lui-même ?

A l'heure actuelle, les travaux qui permettent de déterminer cette influence relative des deux catégories de facteurs ont surtout porté sur un cas privilégié. C'est celui qui consiste à comparer des jumeaux et des couples fraternels élevés dans les mêmes conditions de milieu.

Vous savez qu'il existe des jumeaux, c'est-à-dire des enfants dont la naissance est simultanée. Mais, parmi ces jumeaux, il y en a de deux catégories, et au point de vue biologique héréditaire, la différence est très grande.

En effet, les deux jumeaux peuvent se trouver être deux frères simultanés, c'est-à-dire qu'il y a deux œufs qui se sont trouvés fécondés à peu près en même temps et qui évoluent simultanément et parallèlement. Dans ce cas-là, la différence avec un autre couple de frères et sœurs quelconques, c'est évidemment la simultanéité, mais les jumeaux vrais, ce sont des jumeaux nés d'un seul œuf.

Un seul œuf peut, dans certaines conditions, au lieu de se diviser pour donner un seul embryon, se diviser pour en donner deux. Il semble possible que, dans ce cas-là,

il y ait eu deux éléments mâles qui sont venus simultanément le féconder. Mais, de ceci, on n'est pas sûr. En tout cas, il y a une identité très grande au point de vue de l'apport maternel, puisque c'est le même œuf qui donne les deux embryons.

Dans ce cas-là, les éléments héréditaires communs sont évidemment beaucoup plus nombreux. Ils présentent beaucoup plus d'identité que quand il s'agit de couples fraternels dans lesquels le développement s'est fait à partir de deux œufs différents.

Comme les frères et sœurs aussi bien que les jumeaux sont élevés ensemble, dans les mêmes milieux, en général, ne trouve-t-on pas de différences intellectuelles plus grandes entre les couples fraternels ou entre les jumeaux que l'on appelle dizygotes, qui sont nés de deux œufs différents. qu'entre les jumeaux qui sont nés d'un seul œuf, ou monozygotes ?

Ce problème a déjà donné lieu actuellement à des centaines de travaux. Il y a des milliers de jumeaux qui ont été étudiés systématiquement, à un très grand nombre de points de vue, et il faut bien dire que les résultats sont véritablement très concordants.

Il y a, au point de vue intellectuel, spécialement, parce que c'est celui que j'envisage aujourd'hui, une ressemblance beaucoup plus grande entre les jumeaux monozygotes nés d'un seul œuf, qu'entre des jumeaux dizygotes.

Nous allons envisager les indications numériques, ne comportant pas la subjectivité de simples appréciations, mais fondées sur l'emploi des méthodes qui permettent des évaluations numériques, des méthodes de tests ; ainsi, entre les résultats des deux éléments d'un couple, on établit des corrélations, et c'est toujours cette valeur, cet indice statistique, qui permet de préciser la notion de parenté.

Voici donc les données que l'on obtient, — et je vous signale qu'il y a identité à peu près complète entre les résultats obtenus quand on fait des comparaisons sur des caractères physiques ou sur des caractères intellectuels.

Si on compare, par exemple, la taille, la couleur des yeux, des cheveux, etc., ou bien si l'on compare la réussite dans les épreuves d'intelligence, on trouve à peu près exactement les mêmes indices de parenté entre des jumeaux dizygotes et des jumeaux monozygotes.

Pour 12 séries de mesures, qui ont été faites par 6 auteurs, chez des jumeaux monozygotes, les indices de corrélation ont oscillé entre 0,77 et 0,95. La moyenne dépasse toujours 0,80.

Les recherches de Holzinger donnent, pour les caractères physiques et également pour le niveau intellectuel, l'indice de corrélation de 0,90 pour les jumeaux monozygotes, et pour les jumeaux dizygotes de 0,62 ; celles de Hermann et Hogben, respectivement de 0,86, et 0,48.

Au lieu de tests intellectuels, quand on prend des tests de coordination sensori-moteurs, on trouve des résultats très analogues. L'étude de Mc Nemar, par exemple, a permis de comparer un très grand nombre de couples de jumeaux des deux sortes, pour des épreuves de nature sensori-motrice, par exemple, un test qu'on appelle un test de poursuite, dans lequel il s'agit de poursuivre un mobile, à la main, avec précision, et en particulier recueillir l'eau qui s'écoule d'un balancier oscillant avec un petit récipient, un test de stabilité, un autre de rapidité des mouvements de la main, un test de triage, un test de coordination bi-manuelle, (le test dit du tourneur, par exemple).

Dans tous les cas, on obtient des valeurs d'indices qui vont jusqu'à 0,95 pour les monozygotes, et s'abaissent jusqu'à 0,40 pour les dizygotes. En moyenne, 0, 84 et 0,44 pour les deux catégories de jumeaux.

On a fait aussi la comparaison pour les réussites scolaires, et on a également constaté que les monozygotes avaient beaucoup plus de similitude dans cette réussite scolaire que les dizygotes. Les notes obtenues, pour différentes épreuves, se rapprochent beaucoup plus, sont beaucoup plus voisines.

On a noté que c'était pour les sciences et pour le dessin que cette ressemblance des monozygotes était particulièrement marquée.

Il est possible, en effet, que dans les épreuves scolaires, la ressemblance des jumeaux vrais soit d'autant plus marquée que le rôle de l'aptitude se montre plus important par rapport aux facteurs autres que cette aptitude.

Il serait peut-être même intéressant de faire des déterminations à cet égard pour rechercher quelles sont les disciplines pour lesquelles l'aptitude propre joue le plus grand rôle, puisque c'est là évidemment que les différences entre jumeaux vrais et autres jumeaux doivent être les plus marquées.

La ressemblance physique et intellectuelle des jumeaux vrais a naturellement beaucoup frappé, dant un grand nombre de cas ; elle a frappé les psychiâtres. Il y a des cas bien connus de folie gémellaire, c'est-à-dire apparaissant chez les jumeaux vrais et apparaissant souvent, alors qu'ils sont séparés depuis un très grand nombre d'années, sous des formes identiques ou voisines et à une époque à peu près la même, et la folie paraît donc être conditionnée, d'après de tels cas, encore bien plus que par des conditions de

milieu, par la constitution héréditaire des individus.

Et aussi, quand on applique des tests chez ces jumeaux, on fait parfois des remarques sur des coïncidences curieuses. Rife, comparant des jumeaux, note que, pour une épreuve dans laquelle on demandait ce qu'était le lotus — c'était en langue anglaise — les deux jumeaux, séparément, l'un après l'autre, firent la même erreur et la reprirent de la même manière, répondant : c'est un animal, et corrigeant de façon identique : « non... j'avais pensé à locust ». Ils confondaient « lotus » et « locust » qui signifie sauterelle.

Les deux jumeaux examinés à part, dans des conditions différentes, faisant la même erreur, et la corrigeant de la même manière, il y avait bien là une identité assez extraordinaire.

Mais, d'autre part, on note aussi qu'il existe quelques différences. On ne peut pas dire que l'identité soit absolue, même entre des jumeaux vrais. On note de telles différences, souvent dans l'ordre affectif ; c'est certainement du côté de l'affectivité, du caractère, qu'on note le plus fréquemment des différences entre des jumeaux vrais.

Pour ma part, j'ai été frappé de telles différences, il y a quelque 35 ans, quand j'examinais, au Cirque Barnum, qui était venu à Paris, deux petits Chinois qui étaient soudés par le sternum, ce qu'on désigne de l'expression de jumeaux siamois. Je les avais soumis, avec Vaschide, à toutes sortes d'épreuves et de tests.

Or, ce qu'il y avait de très remarquable, c'étaient les différences de caractère. Alors qu'il y avait beaucoup de similitude pour certaines épreuves, il se manifestait, en ce qui concerne les caractères, des différences très marquées et qui pouvaient tenir à une certaine adaptation réciproque, car évidemment, la vie à deux, quand on est lié l'un à l'autre, n'est possible que dans certaines conditions. Il y avait un des petits siamois qui était vraiment le directeur du couple ; c'était lui qui conduisait, prenait les initiatives, et c'était l'autre qui obéissait et se soumettait.

La similitude apparaît donc plus grande dans le domaine intellectuel.

Chez des débiles mentaux, on trouve très fréquemment, quand on rencontre des jumeaux, que la fréquence de la débilité est très grande dans les deux éléments du couple, quand ce sont des jumeaux monozygotes ? Dans des recherches effectuées en 1930, Smith a trouvé que, chez les monozygotes, il y avait 80 % de cas de débilité double. Du moment qu'un des jumeaux était débile, 8 fois sur 10 l'autre jumeau était débile aussi, tandis que dans les jumeaux dizygotes, on n'a trouvé que 8 fois sur 100 la débilité double.

Ceci est en rapport avec le fait de la similitude générale des niveaux intellectuels. Quand il y a un niveau bas d'un côté, il y a de grandes chances pour que le niveau soit très bas aussi chez l'autre élément du couple, quand on a affaire à des jumeaux vrais.

En ce qui concerne les couples fraternels, les enfants qui ne sont plus des jumeaux du tout, mais nés d'un même père et d'une même mère, sans action nette du sexe, les indices de corrélation sont très peu différents de ceux des jumeaux dizygotes. On a trouvé, par exemple, pour des fonctions intellectuelles, 0,60, pour des caractères physiques, 0,52, d'après les recherches de Thorndike, Gray et Moshinsky ont trouvé 0,35 ; Hermann et Hogben, 0,37 dans les expériences effectués sur 594 couples.

Quand il s'agit d'un couple formé d'un frère et d'une sœur ou bien de deux frères, ou enfin de deux sœurs, le sexe n'a pas une influence notable sur la parenté au point de vue de la réussite intellectuelle.

En ce qui concerne les éléments physiques, tels que couleur des yeux, on a trouvé un indice de 0,50 entre les couples fraternels. Il n'y a donc pas grande différence entre des couples de frères et sœurs quelconques et des couples de jumeaux qui sont des frères et sœurs nés en même temps. Mais la différence est très grande quand on envisage les jumeaux vrais, ce qui montre bien l'importance de la communauté d'apport héréditaire.

Quand on a affaire à des cas exceptionnels, triplets ou quadruplets, les examens permettent de déterminer d'après la ressemblance les enfants nés d'un même œuf, même quand on ignore les conditions à la naissance (le placenta étant unique pour les jumeaux vrais). Dans le cas de 2 triplets, Andersen et Scheidemann en 1933, ont trouvé que l'homogénéité se manifestait dans un des cas chez les trois enfants qui devaient venir tous d'un seul œuf ; mais dans l'autre cas, il y en avait un qui n'appartenait certainement pas au même œuf.

Un cas de quatruplets a été examiné par Brintle en 1931. Il a trouvé que deux des jumeaux apparaissaient comme monozygotes, les deux autres étant hétérozygotes, nés chacun d'un œuf différent.

Pour les quintuplettes canadiennes, nul doute que les études systématiques poursuivies sur elles ne nous renseignent sur les degrés de leur ressemblance, et leur parenté gémellaire.

Entre les parents et les enfants, on a aussi fait des déterminations de parenté intellec-

tuelle. On a constaté, en particulier, que quand on compare un des parents, soit le père, soit la mère, et un enfant, en des couples confrontés au point de vue du niveau intellectuel, les parentés correspondent à des indices de corrélation qui vont de 0,40 à 0,68.

Si on prend l'enfant et qu'on le compare au niveau moyen du père et de la mère, la parenté moyenne se montre alors plus grande, avec des indices de 0,64 à 0,73.

Enfin, si on prend la moyenne des enfants et la moyenne des parents, au point de vue du niveau intellectuel, on trouve l'indice le plus élevé, atteignant 0,80.

En ce qui concerne des couples de contrôle tirés au sort, on trouve, dans de tels cas, des indices sensiblement nuls, comme la théorie permet de le prévoir ; mais c'est important au point de vue du contrôle.

Entre les maris et les femmes, une question de milieu peut se poser. En tout cas la parenté est très variable : Certains auteurs ont trouvé des indices de corrélation très élevés, allant jusqu'à 0,74, d'autres ont trouvé des corrélations positives faibles, et quelquefois même des corrélations négatives. De sorte qu'il semble que tous les cas peuvent se rencontrer.

Mais là des problèmes complexes se posent, car ce n'est pas le hasard pur et simple qui fait généralement les unions. Il peut y avoir des facteurs de sélection qui sont quelquefois la ressemblance, quelquefois l'opposition. Nous ne savons pas très bien les causes de ces choix, et les données dès lors ne sont évidemment pas très claires, et la variabilité se comprend.

On a comparé aussi des cousins entre eux, qui en général n'avaient pas été élevés ensemble, mais qui avaient une certaine communauté au point de vue héréditaire. Les indices trouvés sont assez voisins des indices théoriques, calculés d'après l'importance du patrimoine héréditaire commun. En particulier l'indice théorique étant de 0,125 entre cousins germains, les indices rencontrés sont notablement plus élevés, de 0,30 dans les recherches de Gray et Meshinsky de 0,16 et de 0,22 dans les recherches de Dealer enfin, notablement plus élevés, de 0,30 dans les recherches de Elderton.

Il y a là, par conséquent, tout un ensemble de données, et de données *numériques*, qui permettent de chercher à évaluer l'action de l'hérédité d'une façon un peu précise, puisque nous obtenons toute une série de cas, dans lesquels les relations héréditaires entre les éléments du couple sont plus ou moins étroites, et où nous avons entre les capacités intellectuelles, des parentés aussi plus ou moins étroites ; on peut mettre en relation les deux éléments quantitativement définis.

Evidemment, pour mieux faire la part du milieu, on est amené à chercher d'autres cas encore, jusqu'ici trop peu nombreux pour que les études aient une valeur numérique satisfaisante, en s'adressant à des jumeaux vrais élevés depuis la naissance de façon séparée et indépendante, pour les comparer aux jumeaux élevés en commun.

Si l'on peut examiner des jumeaux vrais élevés dans des milieux différents, on pourra alors, du fait de la diminution de la parenté consécutive à cette séparation, évaluer dans une certaine mesure, l'influence du milieu.

Malheureusement, encore une fois, les données numériques ne sont pas encore précises, car le nombre de couples de jumaux ainsi séparés et qui aient pu faire l'objet d'étude, est très petit.

On a alors utilisé le cas inverse. C'est celui d'enfants n'ayant pas de communauté héréditaire et qui sont élevés dans le même milieu. C'est le cas des enfants adoptifs.

Dans une famille, nous pouvons avoir tous les cas possibles, des jumeaux vrais, des jumeaux dizygotes, des couples fraternels, enfin des enfants venus d'autres souches héréditaires et qui sont élevés avec les enfants du même sang que les parents chargés de les élever.

Dans ce cas-là, quelles sont les différences que l'on obtient dans les indices de corrélation déterminés entre les parents et les enfants adoptifs, comparativement à ceux exprimant la parenté entre les parents et les enfants. L'inégalité de cette parenté intellectuelle va nous donner des indications précieuses pour évaluer le rôle respectif de l'action héréditaire proprement dite dans la similitude, puisque les conditions de milieu sont les mêmes qu'avec des enfants vrais.

Il y a deux séries de recherches faites, dont l'une, l'année dernière. Les résultats des auteurs, qui ont travaillé d'une façon tout à fait indépendante, coïncident d'une façon tout à fait surprenante. L'indice de corrélation qu'a trouvé Burks entre les enfants et les parents adoptifs est de 0,14, et l'indice est du même ordre de grandeurs, dans les déterminations d'Alice Leahy, alors qu'entre les parents et les enfants vrais, les mêmes recherches avec les tests (d'Otis), ont donné une corrélation de 0,51.

Dans les recherches d'Alice Leahy, les enfants adoptifs ont un indice de corrélation, au point de vue du niveau intellectuel, de 0,15 avec le père et un peu plus élevé, de 0,20, avec la mère.

L'enquête a porté sur 178 cas, dans la première épreuve et 186 cas dans l'autre.

Nombres raisonnables qui donnent du poids à ces mesures.

Voici donc tout un ensemble, où persistent de petites lacunes, comme celle qui a trait aux jumeaux séparés.

Il y a là des données numériques qui permettent aux statisticiens de tenter des essais d'interprétation et de calcul : en utilisant cet ensemble d'indices de parentés rapprochés des données sur la communauté héréditaire et celle des conditions de milieu, peut-on évaluer la valeur relative des facteurs respectifs, milieu et hérédité, dans les différences constatées entre les individus, au point de vue du niveau intellectuel.

Le travail a été fait, en particulier l'année dernière, par Shuttleworth, qui a utilisé tout cet ensemble de données sur les jumeaux, les enfants adoptifs, sur la relation des parents vrais avec leurs enfants, et qui est arrivé à calculer, avec des approximations successives, comme relevant d'une action directe du milieu dans les différences entre les individus une participation qui peut être fixée à 18 %. Il y aurait 18 % des facteurs en jeu qui seraient dus à l'action de différences de milieu.

Une petite participation doit être attribuée aux différences qui peuvent se rencontrer à l'intérieur d'un même milieu. En effet, on sait que des enfants peuvent être traités, dans la même famille, de façon un peu différente. Il y a des enfants auxquels on fait plus attention qu'à leurs frères ou sœurs. Il y a, de ce chef, une certaine variabilité dans des conditions de milieu communes. On ne peut pas dire qu'il y ait identité complète des conditions de milieu familial des enfants. Il existe de petites différences possibles. Ces petites différences, d'après les combinaisons qui ont été faites, conduisent à adopter un chiffre d'environ 3 % pour cette participation des variations à l'intérieur d'un même milieu, et de 18 %, pour des différences d'un milieu familial à un autre milieu familial.

Il resterait 79 %, par conséquent près des 4/5, pour les facteurs héréditaires.

Mais, dans ces facteurs héréditaires, on a aussi, par une série de combinaisons, fait intervenir une action jointe possible du milieu. C'est que, l'action du milieu s'exerçant déjà sur les parents, il peut y avoir une ambiance qui ajoute son effet propre à l'action du plasma germinal se transmettant d'une génération à l'autre. Et le calcul a conduit, mais avec une approximation qui paraît évidemment moins certaine encore, à attribuer 63 % à l'action héréditaire du germe proprement dit et 16 % à l'action jointe du milieu s'exerçant, non plus au cours du développement de l'enfant lui-même, mais influençant les parents eux-mêmes. C'est cette action du milieu sur les parents qui interviendrait, pour une part non négligeable, à côté de l'action héréditaire proprement dite.

Voilà donc quelles seraient les responsabilités à rechercher dans les différences d'intelligence des individus.

Ceci est évidemment important du point de vue du problème de l'eugénique. Il est fort intéressant de connaître ce que peut donner l'hérédité et ce que peut donner le milieu.

Je ne vous parlerai pas des recherches faites directement sur l'hérédité intellectuelle elle-même. Il y a là des études assez importantes qui tendent à montrer que, dans la transmission héréditaire des qualités intellectuelles, il existe des familles qui peuvent être considérées comme stables, ayant le caractère d'être proches de la moyenne, médiocres si vous voulez : dans un grand nombre de familles, les niveaux intellectuels suivis sur plusieurs générations de valeur moyenne, ont montré une très grande stabilité.

Il y a, au contraire, des familles qui peuvent comporter des individus moyens, mais de faux moyens en quelque sorte, en ce sens qu'ils tendent à se dissocier et à donner à la fois des individus supérieurs et inférieurs, dans leur progéniture.

Ceux-là sont instables et, bien que de niveau moyen aussi, peuvent donner le jour à des enfants dont certains sont des débiles et d'autres des enfants supérieurs.

Il y a donc une certaine opposition entre les familles estimées moyennes et qui donnent toujours, sauf évidemment s'il y a des perturbations pathologiques, des enfants normaux et moyens, et les familles dans lesquelles on voit apparaître à la fois des individus supérieurs et inférieurs, qui tendent à présenter des sortes de dissociations de « gènes » d'infériorité et de supériorité, ces facteurs héréditaires que les recherches des généticiens localisent dans les chrosmosomes cellulaires, les caractères qui se transmettent, se montrant liés à la présence d'un support morphologique. Ces gènes, qui conditionneraient la supériorité et l'infériorité intellectuelle, se compenseraient pour donner des individus moyens, mais pourraient se dissocier en donnant les inférieurs et les supérieurs. On connaît beaucoup d'exemples, en génétique, de telles dissociations, en ce qui concerne des caractères morphologiques.

Ce que je voudrais dire, en terminant, c'est que, tout de même, dans ces recherches où l'on compare l'action du milieu et celle

de l'hérédité, il y a une réserve assez importante à faire, à savoir que les milieux dans lesquels sont élevés les enfants sont considérés comme des milieux différents, d'une famille à une autre, mais qu'ils sont tout de même relativement peu différents. La différence de tels milieux dans un pays donné, n'est pas très grande. Nous avons dit qu'il pouvait y avoir, à l'intérieur d'un même milieu déjà, de petites différences, mais on peut dire que ce sont aussi de petites différences dans un même milieu général, que des différences de famille, appartenant en somme à un certain groupe social et, dans tous les cas, à une certaine nation.

Que si nous avions des enfants élevés, les uns en France et les autres chez les Papous ou chez les Australiens, il est probable, il est même certain, que les différences, relevant du milieu, seraient beaucoup plus grandes et que nous serions conduits à attribuer à l'hérédité une moindre place.

Je ne puis pas vous donner évidemment des résultats précis d'expériences à cet égard, mais il ne fait pas de doute que nous trouverions, dans ces cas, et si nous avions un nombre suffisant d'observations, des indices de corrélation singulièrement diminués entre individus des couples à même patrimoine héréditaire.

Par conséquent, je pense que cet effort numérique, intéressant, présente bien une valeur pratique considérable parce que, comme nous avons à opérer avec des individus qui appartiennent tout de même à un milieu relativement homogène, les indications que nous obtenons ainsi sur le rôle probable des facteurs relevant de l'action du milieu social et de l'hérédité dans les différences entre individus, au point de vue du niveau intellectuel, possèdent une signification incontestable.

Mais nous devons évidemment faire sur la valeur théorique des conclusions certaines réserves, car encore une fois, les différences de milieu, qui expérimentalement ont été utilisables pour les comparaisons de nos recherches, ces différences sont relativement minimes.

Nous n'avons pas là les différences plus considérables qui seraient nécessaires pour pouvoir procéder à des comparaisons capables de nous renseigner d'une façon ferme sur la valeur exacte de l'apport héréditaire, sur la part à attribuer à l'hérédité, dans la formation intellectuelle.

Je pense que les chiffres que je vous ai donnés, qui tendent à attribuer pour les 2/3, à l'hérédité seule la responsabilité du niveau intellectuel, ces chiffres sont une limite supérieure et que, en réalité, le rôle biologique de l'hérédité doit tout de même être moindre que cela dans la formation intellectuelle des individus qui appartiennent à nos civilisations très évoluées.

Le problème théorique général n'est pas encore près d'être résolu de façon complète.

Chronique française

Le triomphe des mots

Dans « La Pratique de l'Ecole Active », Ferrière écrivait : « Le jour est proche où ...la « Méthode » Decroly sera définitivement consacrée, ...mais l'esprit qui doit l'animer menacera d'être définitivement anéanti ».

Il en est malheureusement ainsi de tout idéal pédagogique. Des pédagogues de second plan empruntent aux pédagogues novateurs les mots ou les expressions qui résument leur idéal pédagogique et se donnent ainsi, à peu de frais, l'apparence d'être des pédagogues bien « à la page ». Ceci peut être utile pour assurer le succès d'un manuel. Je veux prendre deux exemples: d'abord les centres d'intérêt. Nous connaissons, depuis longtemps en France, des « centres d'intérêt » de français, il y en a dans les revues, il y en a dans de nombreux manuels, c'est dire que l'intérêt est prévu longtemps à l'avance et pour une date fixe.

Généralement ces « centres d'intérêt » ont une durée d'une semaine, c'est plus commode pour l'emploi du temps. Sans doute les véritables pédagogues diront que les intérêts des enfants ne peuvent être ainsi prévus, que leur durée varie et que si certains se prêtent à des travaux suivis, il en est d'autres qui reviennent périodiquement, le jardin de l'école, par exemple, se prête à des travaux, des observations, etc., tout au long de l'année.

Cependant ces « centres d'intérêt » de français ont, dans une certaine mesure, le mérite d'éviter le morcellement prématuré de la matière d'enseignement, tout au moins en ce qui concerne l'étude de la langue.

Il ne faut pas oublier que la méthode des

centres d'intérêt, qui a pour but primordial d'adapter l'enseignement aux intérêts *vrais* des enfants, est aussi une réaction contre la division prématurée en branches d'études finement raillée autrefois par Roorda et condamnée par tous les bons pédagogues. On peut donc admettre que les auteurs des centres d'intérêt de français se rapprochent, en une certaine mesure, de notre idéal pédagogique. Il en va tout autrement lorsqu'on morcelle inutilement l'enseignement mathématique, qu'on le compartimente en arithmétique, système métrique, géométrie, calcul mental, problèmes, et qu'on rassemble ces derniers en centre d'intérêt. Les vrais centres d'intérêt ne s'accommodent pas de ce morcellement. Mettre ensemble les problèmes de « confection de chemises » ou de « transports par autobus », etc., etc., c'est-à-dire attirer l'attention sur des ressemblances apparentes, risque fort de détourner l'esprit de la recherche des analogies cachées qui est autrement éducative. Dans l'enseignement mathématique employer la méthode du centre d'intérêt, c'est d'abord, relier cet enseignement aux autres enseignements, par exemple, préciser l'observation à l'aide de mesures et de calculs ; c'est ensuite ne pas perdre de vue les nécessités logiques, en particulier ne considérer le centre d'intérêt à l'étude — bien entendu il s'agit ici d'un vrai centre d'intérêt, avec observation, expression, association, etc. — que comme un point de départ possible et non comme un centre de concentration. Avec nos plus grands élèves de l'école primaire si nous voulons enchaîner convenablement les notions mathématiques, nous ne pouvons appliquer intégralement la méthode des centres d'intérêt au calcul, il est sage de le reconnaître et il est sage aussi de n'en pas employer une caricature.

Je veux dire maintenant quelques mots des méthodes globales. Nous avons en France des méthodes globales de lecture et j'ai eu l'occasion d'apprécier récemment une méthode globale de calcul. Certains pédagogues, réformistes par nature, ont aussi imaginé des méthodes mixtes, c'est-à-dire partiellement globales. Adopter une méthode à demi n'est pas toujours sage, et le « tout ou rien » dans bien des cas est préférable : celui qui veut apprendre à aller en bicyclette doit se décider à accomplir une petite révolution en ne laissant aucun de ses pieds par terre.

Parler de méthode globale, c'est penser à la « fonction de globalisation », c'est-à-dire à la psychologie et à la pédagogie du Docteur Decroly. Si par suite il est admissible que des méthodes globales diffèrent par quelques menus détails de l'enseignement donné à l'école de l'Ermitage, il semble paradoxal que des méthodes jadis combattues par le pédagogue belge, renaissent de leurs cendres et soient qualifiées de méthodes globales par leurs auteurs.

Les méthodes « globales » de lecture publiées en France ne sont pourtant autre chose que l'ancienne méthode « analytique et synthétique des mots normaux » peu connue en France mais assez répandue en d'autres pays.

Cette méthode des mots normaux fut jadis combattue par le Docteur Decroly et ses disciples — voir par exemple l'ouvrage de Dalhem. Elle fut défendue par A. Sluys dans sa « Méthodologie du Langage ».

Tout comme la méthode du Docteur Decroly elle évite de partir des « éléments » lettres ou des éléments sons, cependant elle diffère considérablement de la méthode. Decroly.

Alors que les disciples du Docteur Decroly, voulant pratiquer une méthode idéo-visuelle, tenant compte de la fonction primordiale du langage, — ce qu'on constate par l'emploi des ordres au début — font lire aux enfants des mots que ceux-ci connaissent et qui les intéresent, les défenseurs de la méthode des mots normaux, présentent des mots arbitrairement choisis, non avec le souci de l'intérêt de l'enfant, mais avec celui de rejoindre, après un bref détour, les anciennes méthodes phonétiques.

Si vous ouvrez un de ces syllabaires, où la méthode des mots normaux renaît sous une étiquette usurpée, vous constatez que dans un nombre de mots, aussi réduit que possible, l'auteur s'efforce de faire retrouver à l'enfant les difficultés de lecture mécanique étudiées dans les anciennes méthodes phonétiques. Vous constatez de plus que ces mots — qui n'appartiennent pas toujours au vocabulaire enfantin — sont lus et décomposés de façon à retrouver les éléments dans un ordre fixé d'avance et qui est l'ordre même — il ne varie que dans les détails — de ces méthodes phonétiques.

Par suite de ce souci d'exercer un mécanisme on arrive vite à négliger la compréhension, soit que les textes de lecture du syllabaire renferment des mots qui n'appartiennent pas au vocabulaire enfantin, soit qu'on y trouve des phrases trop longues, beaucoup trop longues pour les possibilités d'effort et d'attention des enfants.

Le premier enseignement du calcul peut aussi être global mais il ne faut pas croire qu'il suffit de partir de collections d'objets puis de procéder par décomposition et recomposition pour cela.

La méthode de calcul ne pourra être vraiment globale qui si elle tient compte de la

fonction du calcul et récapitule les premières étapes du progrès mathématique de l'humanité. Ceci veut dire qu'il faut d'abord, comme le Docteur Decroly, faire place aux appréciations qualitatives.

Il faut ensuite savoir être lent. Les notions de pluralité, de correspondance un à un, d'égalité doivent venir avant le dénombrement. La correspondance, écrivait Pécaut dans la *Revue Pédagogique*, est sur le chemin du dénombrement, elle doit donc précéder le dénombrement. Or d'après les recherches de Rey, qui, à propos du « jeu du marchand », a étudié « La notion de correspondance numérique entre 4 et 7 ans » ce n'est qu'après six ans que la difficulté de cette relation élémentaire disparaît progressivement (Voir à ce sujet l'*Educateur*, 9 mai 1931).

Plus tardivement encore l'enfant acquiert la notion fondamentale de l'invariance du nombre, (Voir : Alina Szeminska. — Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique, signalé récemment en cette Revue) si tardivement qu'on peut croire vain de vouloir l'enseigner aux débutants. Mais, si on ne l'enseigne pas, si on ne l'exprime pas en paroles, il est possible de l'insérer dans les activités enfantines, et, se souvenant qu'elle nait de la vision simultanée des collections, de donner une large place à la perception des images de nombres.

Pour juger sainement du progrès pédagogique il ne faut pas se fier aux étiquettes, elles sont trompeuses, et l'application d'une méthode exige la connaissance de l'esprit qui l'anime bien plus que celle des procédés.

Education physique

De temps à autre la presse se préoccupe de l'éducation physique; les quotidiens nous citent l'exemple de la Suède, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie; les revues pédagogiques discutent des méthodes ou distinguent l'éducation physique du sport montrant combien l'abus de celui-ci peut être nuisible aux études et à la santé elle-même. Puis on parle d'autre chose sans qu'aucun progrès appréciable ait pu être enregistré. A vrai dire pourrait-on faire beaucoup mieux tant que les médecins ne collaboreront pas plus activement avec les pédagogues ?

Education esthétique

Sur ce sujet la littérature pédagogique est beaucoup plus riche.

« Il me semble intéressant, écrit O. D. du Gué Bourély, de chercher ce qui peut être proposé à l'observation, à l'admiration ou à la critique, enfin à l'imitation de l'enfant ».

Tout d'abord, il est nécessaire de lui apprendre à distinguer entre le beau et le laid : « c'est la formation du goût »... « Nous ne pouvons séparer la notion de beauté de celle de convenance ; Emerson a dit justement : « Plus un objet s'approche de sa fin, plus il est beau »... « La laideur est une disproportion, un déséquilibre, une *absence de caractère*. Elle est, surtout, le désordre, la chose qui n'est à sa place ni dans le temps, ni dans l'espace ». (*Education*, février 1936).

Mais que faut-il montrer à l'enfant pour former son goût, c'est ce qu'il serait trop long de vouloir énumérer ici mais qu'indique longuement O. D. du Gué-Bourély, dans l'article dont nous venons d'extraire quelques lignes.

Pour donner le goût du beau, il ne suffit pas de le faire voir, il faut le faire dessiner mais pour que le dessin soit éducatif, il faut tenir compte de la psychologie enfantine : le petit enfant ne conçoit pas le dessin à la manière des adultes. Luquet a jadis consacré tout un ouvrage à ce sujet et Robert Lambry nous rappelle dans l'*Education* (2 février 1935) « Ce que les enfants expriment en dessinant ».

La poterie, la broderie, la typographie peuvent aussi contribuer à la formation du goût, Mme Guéritte nous donne à ce sujet des indications intéressantes dans la *Nouvelle Education* (décembre 1935, avril 1936).

N'oublions pas le beau dans le domaine musical. Depuis longtemps déjà Mme Guéritte mène campagne en faveur de l'emploi de la flûte douce à l'école. Cet exemple a été suivi par Lina Roth dans le *Journal des Instituteurs* et surtout par A. Ravizé dans de nombreuses revues, (*L'Ecole Libératrice l'Ecole et la Vie, Education, Bulletin de la Société française de Pédagogie*, etc.). Les pédagogues compétents recommandent aux maîtres pour leur enseignement, l'emploi d'une sorte de petit harmonium portatif, appelé guide-chant, qui convient mieux que le piano — il permet de tenir une note aussi longtemps qu'on le veut — et que le violon avec lequel tous les maîtres ne seraient pas capables de donner la note juste.

Un effort a été fait pour donner le goût musical à l'aide du disque phonographique. Freinet a consacré à ce sujet un numéro tout entier de l'*Educateur prolétarien* (10 février 1936). Il existe aussi une anthologie sonore composée actuellement de vingt disques, signalée dans *Education* (décembre 1935), dans Radio-Magazine et diverses publications mais ces disques conviennent plutôt à l'enseignement secondaire qu'au primaire.

Il faut aussi, chaque fois qu'on le peut, unir le rythme du geste au rythme de la musique. Avec raison, Maurice Chevais a défendu la cause du chant mimé. De son côté Mme Guéritte recommande depuis longtemps les danses populaires (*La Nouvelle Education* janvier 1936).

E. DELAUNAY.

Nouvelles Diverses

VERS UNE ÉDUCATION INTERNATIONALE

Il nous vient d'Espagne le compte rendu d'un essai des plus intéressants d'enseignement international.

Mieux que toutes les théories exprimées à ce sujet, l'existence à Madrid d'une école « Plurilingue » vieille déjà de 7 ans, nous montre ce qui peut se faire dans ce domaine. C'est une création vraiment originale que l'Institut Plurilingue dont 3 ravissantes brochures nous racontent la vie. Cette école fut fondée, il y a 7 ans, sous la forme coopérative par un groupe de parents qui espéraient voir se créer, dans les principales capitales du monde, des instituts semblables permettant à l'enfant de passer, à tous moments d'un de ces instituts à l'autre sans interrompre le cours de ses études.

A la base d'un tel système, il y a évidemment le principe que l'enfant peut et doit, dès son plus jeune âge, acquérir la connaissance des langues étrangères et s'habituer à en pratiquer 2 ou même 3 simultanément, sans les confondre.

L'Institut de Madrid prend les élèves à partir de trois ans, il comporte donc un « jardin d'enfants » dont le nom n'est pas un pur symbole car l'école, située loin du centre de la ville, est agrémentée d'un grand et beau jardin.

Les enfants du Jardin d'Enfants ne sont pas les seuls à en jouir, les autres élèves y trouvent des terrains de jeux et des promenades toujours à leur disposition.

L'enseignement est co-éducatif et comprend les degrés primaire et secondaire. D'après les documents édités par cette école, l'éducation est fondée sur les principes qui ne peuvent qu'avoir notre complet agrément. On considère, en effet, que l'éducation doit, avant tout, amener l'enfant à acquérir les qualités de caractère qui lui permettront de se contrôler lui-même et de devenir apte à la vie en société.

Il devra peu à peu prendre conscience de ses facultés personnelles et apprendre à se juger et à s'observer. De plus, il acquerra une connaissance telle des sujets qui font habituellement l'objet des études, que ces connaissances ne se borneront pas à lui permettre de passer des examens et d'embrasser une carrière, mais seront les bases de la culture à laquelle il aspire comme adulte.

Outre les études primaires et secondaires, l'Institut Plurilingue a organisé une section d'études supérieures qui a un double objet : tout d'abord elle est destinée à compléter les études secondaires par des conférences et des leçons de langue et de littérature espagnole et étrangères.

Elle comprend des classes de grammaire, de prononciation, de lecture commentée, de traduction, de conversation en français, allemand et anglais, des conférences sur la littérature des mêmes pays, conférences données en espagnol et dans les langues respectives des pays étudiés.

Puis, et cela à un point qui me semble très intéressant, elle s'adresse au public adulte étranger à l'école par le moyen de conférences publiques faites par des personnalités bien connues sur un certain nombre de sujets fixés à l'avance.

Il y a 4 de ces conférences par trimestre. Citons, par exemple : Le Siècle d'Or pour un trimestre, Le Grand Siècle pour le second, et enfin Le Siècle de la Reine Elisabeth.

Cette section pense aussi organiser des réunions régulières qui, par le moyen de thés, de concerts, d'exécutions, favoriseront les échanges de conversations en langues étrangères.

Un bureau de renseignements se propose de donner toute documentation qu'on pourra demander concernant les langues et la littérature, et enfin, on envisage la publication d'une série d'ouvrages d'intérêt linguistique ou littéraire. La première de ces publications sera une édition critique avec des notes en espagnol de « La Tempête » de Shakespeare.

Tout le travail de cette section est confié à des professeurs d'Universités.

A travers les Revues

REVUE DE LA PRESSE PEDAGOGIQUE FRANÇAISE

EDUCATEURS. — *Freinet* : a ouvert son école de Vence, qui fonctionne, malgré des persécutions renouvelées, comme « école prolétarienne » et communauté d'enfants. Le jour, chaque enfant fournit une tâche sociale (menuisier, forgeron, cultivateur...). Le soir ont lieu les « besognes scolaires », possibles en peu d'heures grâce à : imprimerie à l'école, échanges, fichier scolaire, travail d'instruction auto-correctif par fiches. Les enfants cherchent à « se saisir de certaines tehniques pour les posséder, parce qu'ils en sentent la nécessité ». (Toute cette organisation rappelle exactement l'école de Bakoulé). Il y a en outre des conférences faites pour les enfants par des ouvriers ou des paysans parlant de leur technique.

Marnix de Sainte-Aldegonde : ce nom revient (pour la 2e fois) dans le *Bull. de l'Ass. Méd.-Péd. Liég.* 10.35. Sous le titre « Nihil novi », on y analyse les principes de la pédagogie de Marnix (fin XVIe s.) : contre le verbalisme, le bourrage, les classes nombreuses, et pour l'observation remplaçant la mémoire, pour le jugement et le comportement actif de l'enfant à instruire. Très moderne, comme on voit.

PÉDAGOGIE. — *Rôle de l'école* : dans la charte constitutive du « Front Populaire de l'Enfance », Freinet écrit : l'école doit libérer l'enfant, en exerçant ses immenses possibilités créatrices, dans le travail coopératif, au sein d'une communauté (avec auto-discipline). — Le public anonyme semble admettre implicitement que l'instituteur a dans sa commune une sorte de mission globale qui le fait responsable de la moralité des enfants et de leurs actes commis même en dehors de l'école. Cela ressort, disent les « Notes et Propos de l'Inspecteur », d'une lettre anonyme où un automobiliste dont la glace a été fêlée par des gamins prie l'inspecteur de « le dire à l'instituteur », pour que ça ne recommence plus. *Ec. Libér*, 15.2.36.

Péd. nouvelle : dans *l'Ed. Nouv.* 10.35, Cousinet souligne « deux aspects du travail enfantin », fort importants à connaître avec netteté. C'est une « activité non hiérarchisée », et « sans représentation de la fin » : d'où : 1°) le soin égal apporté par l'enfant à tous les gestes d'un acte, tous mis sur un même plan, et de même valeur pour lui, par conséquent lenteur de l'acte ; si on l'adjure de se presser, il supprime au hasard des parties d'acte, et nous l'accusons de « négligence » ; et 2°) le caractère parfait (pour l'enfant) d'un acte bien imité, que le but (poursuivi par l'adulte) soit atteint ou non ; si on l'interrompt, c'est une erreur grave. — Dans la *Rev. Belge de Pédag.* 1.12.35, un curieux article de l'abbé Devaud sanctifie en quelque sorte la pédagogie decrolienne des « centres d'intérêt » : les deux premiers, « se nourrir », « se défendre des intempéries », se déduisent de Saint-Thomas (*Somme, Pars prima, question* 102, *art.* 2) qui formule en ces mêmes termes les deux nécessités qui ont pesé sur l'homme après la chute. Et ainsi de suite.

Psychologie expérimentale : l'Ec. Libér. publie une série d'articles de R. Duthil « comment connaître l'enfant à l'école primaire », où l'auteur, après avoir vanté les tests, résume « l'expérience de Nancy », poursuivie pendant deux ans sur 221, puis 214 enfants (12 à 15 ans). Renseignements obtenus sur l'intelligence : s'il faut choisir, on éliminera d'abord les enfants trop jeunes, d'intelligence faible, puis les élèves très âgés (ordinairement moyens ou faibles). Il n'y a pas corrélation entre le calcul rapide et « l'aptitude à profiter de l'enseignement », mais entre cette aptitude et la résolution des problèmes la corrélation est nette, etc. La fécondité des résultats est due à la nature même du test : épreuve objective, étalonnée, standardisée. — Dans le *Bull. Soc. Binet* 8.9.35, Mlle Rémy et Th. Simon donnent le compte rendu des Travaux pratiques à l'Ecole Normale de la Seine. Les tests ont fait constater « une constante dans l'acquisition de la vitesse de lecture » (à plusieurs années de distance). Le test de calcul mental fait bien apparaître les 2 ou 3 points difficiles à franchir. Un test : copie de caractères grecs, ayant montré que les progrès se faisaient par saut vers 10 ans, puis 14, la discussion subséquente aboutit à la suggestion d'étudier un point négligé jusqu'ici justement la discontinuité des progrès scolaires (ce qui sera extrêmement utile). Le test de vocabulaire fait constater que « les esprits qui s'élèvent au général, qui font vraiment effort pour synthétiser, pour embrasser dans une formule l'utilité d'un personnage, ne se rencontrent pas encore beaucoup dans la scolarité primaire. « Dans le même *Bull.* 10.11.35, la suite du compte rendu amène une règle pédagogique de capitale importance, mais très généralement ignorée des faiseurs de manuels : « la nécessité de bien diviser ce qu'on fait faire

aux enfants, de *séparer nettement les sujets successifs qu'on aborde avec eux* », les faits ayant permis de constater une fois de plus « le peu de mobilité de l'esprit des enfants ». — La *Rev. de Pédag.* 7.35 résume une conférence importante de Piaget sur la naissance de l'intelligence chez le petit enfant : des « schèmes » d'action ayant été peu à peu élaborés, et même combinés par expérimentation pratique et tâtonnante, on voit un jour apparaître (6e stade) la combinaison « mentale », et brusque par conséquent pour l'observateur, — après un temps de réflexion — des schèmes antérieurs. (Or, la pédagogie courante impose à l'enfant la combinaison brusque de « schèmes » non élaborés par lui, mais donnés tout faits).

Divers : dans *Ec. Emanc.* 15.9.35, Suz. Aulas expose l'évolution du « débutant » : il fait d'abord de « belles préparations », pour M. l'Inspecteur plus que pour l'élève. Puis il en comprend l'inutilité, et que « l'important, ce sont les gosses », pas les « élèves », mais les « gosses » eux-mêmes. On se sent responsable, non plus devant l'Administration, l'Inspecteur, etc., mais devant eux. Alors, « on est perdu » : rien ne compte plus. On « appartient aux enfants »... et on fait la classe « pour eux ». — Le débutant reçoit dans l'*Ec. Libér.* toute une série de « conseils » par H. Soulier, dont bien des choses sont à retenir : d'abord revenir sans cesse aux Programmes et aux Instructions ; étudier les jeux, et observer les réactions *spontanées* des enfants pour poser des questions et les faire s'exprimer sur une *réalité connue* (c'est-à-dire du « *concret* » au vrai sens du terme. Cf. Dewey) ; prévenir les confusions en n'employant pas d'expressions inexactes : chiffre et nombre, 5 fois plus, moins, qui évoquent addition ou soustraction pour l'élève alors qu'on lui explique la multiplication ou la division ; considérer l'esprit de l'enfant comme une « source », à faire jaillir, et non comme un « puits » à remplir en versant, etc.

EDUCATION PHYSIQUE. — Le *Bull. Soc. Binet* XII 35.1.36 contient un exposé enthousiaste, par N. Thomas, de la « Méthode Naturelle », mais avec de singulières affirmations : « ...sous *prétexte* que la respiration est l'acte essentiel de la vie » (réduire cet acte à un prétexte !) ; « la qualité physique d'un individu ne saurait se mesurer qu'à ses performances » (souligné. Alors, le champion de lutte tuberculeux sans qu'il s'en doute a une excellente « qualité physique »); « le mouvement utile qui seul est éducatif » (alors les études secondaires ne sont pas « éducatives »), d'où prohibition catégorique d'utiliser la possibilité pourtant « naturelle ! » — qu'a *l'homme* de décomposer ses mouvements, vu que le dressage des *animaux* se fait sans cela. — Le même exclusivisme outrancier se retrouve — malheureusement cette fois sous la plume d'Hébert lui-même — dans l'*Educ. Phys.*, 10-12-35, où il dresse constat du fiasco des médecins et de la méthode physiologique d'éducation physique : « le médecin... est conservateur et freineur ; l'éducateur doit aller de l'avant... On ne peut songer à faire des êtres forts en ayant constamment le médecin à ses trousses. » (Les « êtres forts » et très résistants formés par les « médecins » naturistes constituent un fait pourtant aisé à constater aussi). — Par contre, Hébert semble bien dire vrai lorsqu'il déclare que l'éducation physique doit être « pédagogique » et, donc confiée à l'Université, pour être partie *intégrante* de l'éducation générale « Tant que l'éducation physique consistera à envoyer des élèves à la gymnastique comme au cours de dessin ou de géographie (on pourrait le dire aussi pour ces matières), il n'y aura pas réellement d'*éducation*, mais simplement de l'exercice occasionnel. »

EDUCATION MORALE. — *Punitions :* La *Chronique Comm.* d'Angleur 9-35, résume un exposé du Dr Crichton-Miller, médecin-chef de l'Institut de Psychologie médicale de Londres, sur « Les punitions et la Contrainte dans la famille et à l'école » : il y a une nécessité d'adaptation sociale qui « justifie » la contrainte, et, partant, les punitions. Malheureusement, punitions et contrainte « sont conditionnées par la loi du moindre effort chez l'adulte » qui les inflige. Il ne faut pas perdre de vue le paradoxe inhérent à toute discipline : l'enfant exige que tous les autres enfants soient traités selon la même règle que lui-même, tandis que la justice exige que la discipline soit adaptée à la compréhension de chacun ». L'auteur rappelle avec insistance que « le péril majeur est de punir sans souci de la justice, et particulièrement de croire volontaires, chez l'enfant, des actions dont lui sait n'être pas responsable ». Conclusion générale : « L'éducation doit créer chez l'enfant une attitude positive qui lui permette de jouer, dans la société, un rôle consciemment utile. Contraintes et punitions peuvent avoir une certaine valeur dans les débuts élémentaires d'une éducation, mais ne pourront faire de l'enfant un être capable de contribuer au progrès de la société ».

ENSEIGNEMENTS. — *Dessin :* très à la mode cette année ; impossible de résumer les idées des innombrables articles consacrés, de cent points de vue divers, à ce sujet, depuis l'*Ecole Maternelle* jusqu'aux revues scientifiques. On constate un effort de plus en plus

minutieux pour approfondir le rôle intégral du dessin dans l'évolution de l'esprit de l'enfant.

Musique : l'enseignement « solfégisé » semble bien condamné. Des méthodes diverses essaient d'apprendre le chant en partant d'une ou deux notes. Une chose paraît curieuse : personne ne propose d'apprendre le chant... en chantant, selon la méthode de Bakoulé, dont le célèbre chœur d'enfants avait pourtant montré toute l'efficacité.

Sciences : deux articles donnent le *la*, d'une manière toute parallèle. Dans l'*Ec. Nouv.* 10-12-35, M. Trellis expose « L'enseignement des sciences à la « Maison des Enfants » à Sèvres » : on part toujours du laboratoire, où l'enfant est invité à toucher, manipuler, expérimenter, afin de « trouver » par lui-même ; ici encore, on a bien compris le sens du « concret », c'est ce qui a été « vécu » par l'enfant ; aucun développement scientifique n'est présenté que sur cette base, et combiné avec des « centres d'intérêt ». — Dans le *Bull. Société Fr. Pédag.* 12-35, Ginat explique « L'expérimentation dans l'enseignement secondaire ». Parallèlement à Trellis qui pose à l'enfant des questions simples pour le faire chercher, Ginat préconise qu'on enseigne dans la secondaire également en posant des problèmes, la recherche des solutions incombant aux élèves ; ceux-ci doivent procéder à la découverte en tâtonnant. Ginat est ennemi de l'expérience annoncée et expliquée avant. Certes, le professeur peut voir sa classe très intéressée, mais Ginat analyse avec humour tous les « intérêts », très divers, que les élèves prennent à l'expérience, peu souvent suivie pour elle-même et son intérêt propre. La méthode préconisée exige des montages multiples et rapides, pour lesquels tout un matériel (remplaçant les coûteux appareils tout faits et encombrants du commerce) de pièces standardisées (genre Meccano) a été étudié et mis au point.

Langues vivantes : l'enseignement des langues vivantes ne semble pas encore avoir atteint une stabilisation parfaite. La *Revue des langues vivantes* reproduit de longues discussions des spécialistes. *Famille et Lycée* a publié dans plusieurs numéros, des lettres de parents condamnant tour à tour un enseignement littéraire et un enseignement pratique, pour réclamer l'autre. Le N° de 4-36 apporte une mise au point, par un ingénieur, qui s'affirme éclectique. L'éclectisme semble jusqu'à nouvel ordre le seul remède aux désaccords.

Latin : un article de l'abbé Balzan commenté et vanté par L. Daudet, et préconisant le retour aux vieilles méthodes par récitation pure, donne lieu à une réaction de Régis Messac, dans *Ec. Emanc.*, 9-2-36 : contre le latin, bien entendu, qui nécessite tant de rabâchages, et contre les essais de méthodes nouvelles préconisées par M. Gastinel (matérialisées en partie par la brillante exposition de tableaux antiques au Musée Pédagogique, en juin 1935) ; Régis Messac lui reproche tout particulièrement de recommander pour le latin une prononciation... latine. C'est pourtant une simple question de probité : l'enfant a droit au maximum de vérité, et c'est se moquer de lui que de lui présenter le latin prononcé... à la française. Maxima debetur puero reverentia.

Ecole. — *Organisation :* le projet de réforme des Ecoles Normales et de leur recrutement a suscité un si grand nombre d'articles, qu'il est impossible de résumer succinctement les nombreux arguments émis pour ou contre. Le seul caractère vraiment général des discussions sur ce sujet est que la réforme, du moins telle qu'elle a été annoncée, inquiète les revues pédagogiques d'esprit démocratique et laïc, et plaît à celles qui n'ont pas cet esprit.

Coéducation : deux articles sont curieux à rapprocher, l'un jugeant l'expérience qui vient d'être faite à Besançon de classes mixtes après suppression du collège de jeunes filles, l'autre jugeant l'expérience, non pas accidentelle, mais organique des écoles autrichiennes d'après guerre jusqu'en 1927. Les deux articles font bien ressortir la différence des élèves garçons et des élèves filles ; l'un et l'autre indiquent bien que le professeur n'a pas la même tactique devant un auditoire masculin et devant un auditoire féminin, celui-ci plus littéraire, plus sentimental et plus sensible aux compliments, plus indifférent aux raisonnements, celui-là plus scientifique, plus rude moins impressionnable. Mais, ayant noté les mêmes constatations, les deux articles en tirent des conclusions diamétralement opposées, le professeur Bisontin s'enthousiasmant pour la coéducation, l'historien de la coéducation autrichienne prenant texte des différences constatées pour la charger de tous les torts, dans l'ordre de l'enseignement (mais non dans l'ordre moral).

L.-B.-L.

*
* *

REVUE
DES REVUES DE LANGUE ANGLAISE

L'EXPRESSION DE SOI PAR LES ARTS ET LES MÉTIERS

The New Era a consacré les quatre numé-

ros parus depuis la rentrée au rôle des arts et des travaux manuels dans l'Education Nouvelle. Les formes les plus variées de cette multiple activité sont passées en revue et exposées par des maîtres et des maîtresses qui apportent le témoignage direct de leur expérience.

C'est sans doute grâce à l'Art — « désintéressé » ou « appliqué » — que se réalise le plus aisément une double exigence, qui, contradictoire en apparence, répond à deux aspects complémentaires de l'éducation sur lesquels la pédagogie moderne met fortement l'accent : le développement de chaque personnalité pour elle-même, l'individualisation du travail, le spontanéité et la libre expression de soi, d'une part ; et, de l'autre, la « socialisation » de l'enseignement, par les entreprises communes les plus diverses, la discussion, la critique réciproque et la coopération. L'éducation traditionnelle, d'ailleurs, cultive l'un et l'autre à contre-sens, en développant la rivalité et l'émulation, et en imposant la passivité avec l'uniformité. Les articles publiés dans les numéros récents de *The New Era* mettent en lumière les solutions concrètes et particulières apportées à ce problème par l'éducation nouvelle, au moyen des arts.

L'éditorial de janvier note que toutes les études qui suivent portent sur deux points principaux : l'avantage de mettre l'art de plus en plus étroitement en rapport avec la vie pratique, de façon à ce que l'œuvre de création devienne une habitude et non un plaisir rare ou exceptionnel ; et la valeur des formes de création qui se prêtent à la coopération, et sont clairement profitables à autrui. Kees Boeke, dans « *Manual Work in the Bilthoven Children Community* », décrit une expérience qui, analogue sur certains points à celle de Bakulé, se poursuit avec succès en Hollande sous sa direction : celle d'une école qui est une véritable communauté d'enfants, vivant librement ensemble, sous une constitution démocratique, et maintenant l'institution par le travail de leurs mains. Le dernier paragraphe mérite d'être traduit ; outre qu'il indique bien le caractère de cette entreprise, il en annonce l'extension à d'autres enfants de toutes nationalités :

« Nous voulons développer notre œuvre, non en une large institution, mais plutôt en une série de petites unités, comprenant cinquante enfants au plus ; car puisque les élèves dirigent eux-mêmes toute l'activité du groupement, la tâche leur serait trop difficile autrement. Actuellement nous avons des enfants qui viennent de tous les milieux sociaux et dont les parents professent les opinions religieuses ou sociales les plus diverses ; mais tous sont Hollandais ; et, comme notre but n'est pas seulement de former des individus, mais de nous attaquer aux problèmes humains généraux, nous sentons qu'il ne suffit pas de démontrer la possibilité pour quelque cent enfants de vivre et travailler ensemble heureusement, sans crainte de punition et sans espoir de récompense, sans contrainte et pourtant dans l'ordre ; nous sentons qu'on devrait aussi démontrer au monde que les enfants d'autres nationalités peuvent former et diriger des groupes de la même façon. Quand nous aurons des « maisons » britanniques, françaises, allemandes et scandinaves en sus de notre centre actuel de Bilthoven — si nous y parvenons — nous comptons que le travail manuel occupera, plus que jamais, la place d'honneur dans toutes les communautés ; j'espère qu'alors chaque unité se spécialisera : l'une, dans le sculpture sur bois, l'autre, dans la reliure, l'imprimerie, la boulangerie, etc... Les principes desquels dépend cette solution des problèmes que posent la vie et le travail en commun, seront discutés au Congrès régional hollandais que notre groupe de Nouvelle Education organise, du 14 au 20 avril.

Arthur E. Linfoot, Directeur de la Wisewood Senior School, à Sheffield, dans « *Craft Development in a Modern Senior School* », montre l'influence du travail manuel sur le développement des élèves avancés, comme sur celui des enfants retardés, et insiste, dans les deux cas, sur la valeur éducative des entreprises collectives. L'art dramatique exige le concours et la coordination de facultés et de talents très divers ; aussi est-il chaudement recommandé, dans plusieurs articles, sous ses différentes formes : mise en scène, représentation, composition de pièces, marionnettes, etc.

Le numéro suivant (février), met l'accent sur l'autre aspect de l'activité artistique : l'affirmation de soi. L'éditorial insiste sur les caractéristiques de l'enfant artiste si longtemps, si souvent encore méconnu, ignoré, réprimé, et sur celles de l'atmosphère propre à favoriser son développement. Dorothy Consens de Holly School, dans « *Handwork Experiences* » déclare que le travail manuel doit conduire à la confiance en soi, à l'audace et à une réelle originalité ; et elle le prouve. Charlotte Gaffran décrit une méthode d'éducation par le mouvement (*Culture of Movement*) grâce à laquelle l'enfant découvre le rythme naturel de sa vie physique et du déplacement de ses membres, l'équilibre des attitudes, et apprend à adapter instinctivement celles-ci à ses sentiments propres et à ses intentions, de façon à ce qu'elles soient

en harmonie avec sa personnalité. Et M. Kirschner, dans «*Music and the young Child*», demande que l'imitation, la reproduction ne soient plus à la base de toute éducation musicale ; elle voudrait qu'on laisse l'enfant expérimenter librement avec les sons avant toutes choses, jusqu'à ce qu'il y trouve le moyen d'une nouvelle expression de soi ; alors, et alors seulement, dit-elle, devrait commencer l'étude théorique et technique de la musique. Albert Grüber, Directeur de l'éducation artistique à Vienne, se défend, dans un article intitulé « *How I teach Art, and Why ?* », de vouloir former exclusivement des artistes : « Nous ne cherchons pas à produire des peintres, des sculpteurs ou des acteurs » — écrit-il — « mais des êtres humains capables d'apprécier les qualités des artistes. Si parmi eux, il en est d'assez doués pour consacrer leur vie à la création artistique, ce seront des exceptions, et ils seront traités comme tels. Pour les autres, la joie de la création sera le moyen de comprendre mieux toutes les formes d'art, et d'en jouir plus pleinement ». On pourrait ajouter qu'ils acquerront ainsi la possibilité d'embellir leur vie individuelle, sans ambitionner davantage et garderont cette secrète exigence de beauté, cette faculté d'enthousiasme, propres à transfigurer l'existence.

Education nouvelle et démocratie

Progressive Education. January, 36. *The Future of Private Schools*. E. C. Lindeman.

Tandis qu'il existe un type d'écoles nouvelles, comme celle de Bilthoven, qui arrive par le travail même des enfants, à acquérir une indépendance économique complète ou presque complète, l' « école expérimentale », telle que les Etats-Unis la conçoivent, et telle qu'ils en ont donné de magnifiques exemples, exige des ressources considérables. Ce sont des laboratoires, et aucun moyen ne doit être épargné pour en assurer le travail et le succès. Etant donné les résultats atteints, les publications, les enquêtes dont profitent ensuite les collèges pédagogiques et tout l'enseignement aux Etats-Unis, nul ne songe à le leur reprocher en principe. Mais les ressources privées dont elles dépendent, dotations, souscriptions ou paiements des parents, peuvent soudain leur faire défaut. Sont-elles alors condamnées à disparaître, avec d'autres institutions consacrées, qui se trouvent dans le même cas : Harvard, Yale, Princeton, Vassar, etc, etc... ? C'est devant cette éventualité que se place hardiment E. C. Lindeman. Si le régime de la propriété privée était aboli, ou profondément modifié, demain, aux Etats-Unis, dit-il, elles devraient être supprimées ou reprises en compte par la collectivité. Le cas des « écoles expérimentales » est particulièrement grave ; car elles apparaissent à beaucoup comme une espèce de luxe qui ne saurait être maintenu que par ceux qui détiennent un surplus de fortune personnelle. Et pourtant la libre expérimentation — « surtout dans le domaine de l'éducation où la standardisation conduit si rapidement à la médiocrité » — représente une valeur du plus haut mérite. Que faudrait-il donc faire pour qu'elle soit soutenue par les pouvoirs publics ? Une série de mesures sont alors proposées : 1) la réduction de la somme demandée aux parents, jusqu'à ce qu'elle ne dépasse plus les ressources d'une fortune moyenne ; 2) plus d'attention apportée à ce que, au point de vue du succès ultérieur de l'enfant, l'efficacité de l'enseignement individuel soit nettement établie ; 3) la collaboration plus étroite des familles à l'œuvre de l'école ; 4) une très large diffusion des résultats généraux obtenus et des conclusions atteintes au bénéfice des autres écoles. Ainsi le principe de l'expérimentation apparaîtrait comme un mouvement pédagogique d'une portée générale, et non comme un système gratuitement adopté par quelques institutions privilégiées. A ce problème, très réel, la vieille Europe, par la vertu même de sa pauvreté, aura sans doute des solutions originales à apporter : elle l'a déjà montré.

L'enseignement public et l'éducation nouvelle aux États-Unis

What the Public Schools are thinking. Anson W. Belding. *Progressive Education*, Jan. 1936.

S'il faut en croire d'ailleurs le très brillant, très intéressant article publié par A. W. Belding, l'Education Nouvelle, dont l'Ecole Expérimentale est une manifestation, est déjà un mouvement pédagogique d'une ampleur considérable aux Etats-Unis et le devient chaque jour davantage. L'opinion publique locale (dont dépend l'enseignement, Outre-Atlantique, beaucoup plus que chez nous, principalement par l'action des Associations de Parents et de Maîtres) sans y être explicitement convertie, y est très largement ouverte, et certains principes généraux ont été fréquemment adoptés dans les « Ecoles publiques ». La « crise » a provoqué une violente secousse dans les milieux pédagogiques ; les programmes ont été réexaminés à la lumière des événements. L'éducation doit-elle être l'alimentation artificielle, par la contrainte (forcible feeding) ou l'alimentation naturelle, selon l'appétit de chacun et les règles de la nutrition ? Sans que la question ait été tranchée sous cette forme générale, la nécessité d'un rapport direct entre les sujets enseignés

et la vie a été presque partout affirmée ; les qualités de caractère, et la préparation au rôle de citoyen, ont été reconnus comme le premier critérium de toute éducation ; les « sciences sociales » ont bénéficié d'une attention renouvelée ; l'éducation en vue du loisir, et l'éducation des adultes, ont été franchement envisagées. La situation d'ensemble est résumée en ces mots :

« Dans tout l'enseignement public, un levain puissant paraît agir, élevant la signification des études, améliorant mainte méthode et maint procédé. Professeurs et administrateurs s'efforcent de fonder leurs constructions à même le roc des faits, et d'obtenir un contact réel avec les enfants par quelque moyen que ce soit. Le pourcentage des écoles publiques radicalement modernisées est encore faible ; mais en très grand nombre elles ont encouragé les maîtres qui font individuellement l'essai de tout ce qui leur paraît propre à rendre l'éducation plus intéressante, plus fertile et plus heureuse. On cherche avec ardeur à sortir des ornières ; on se prête avec enthousiasme à de nouvelles aventures. Quelquefois, l'innovation se greffe sur un ancien programme ; les écoles publiques croient encore à l'existence de disciplines essentielles, quelles que soient les divergences qui se révèlent lorsqu'il s'agit de définir celles-ci. Mais on constate un mouvement vraiment impressionnant en faveur du traitement de l'élève comme un individu humain, qui diffère de tous les autres individus ; qui, peut être, est mal adapté à son milieu ; ou bien en possession de talents exceptionnels, qu'il faut savoir découvrir, encourager et cultiver. Les méthodes actives, que les premières classes secondaires nous ont apportées, s'étendent graduellement aux précédentes et aux suivantes... »

Nous avons ici l'image d'une transition qui contient peut-être pour nous un espoir. Fasse le ciel que nous puissions un jour faire de notre propre enseignement public un tableau analogue !

L'ÉDUCATION AU MEXIQUE

Progressive Education. February.

L'été dernier, la section Nord-Américaine de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle a tenu un congrès régional à Mexico, dans l'intention « d'échanger des idées pédagogiques avec les peuples de l'Amérique du sud, et d'apprendre de première main, ce qu'étaient les écoles Mexicaines ». A la demande d'un grand nombre de lecteurs, le numéro publié en février par *Progressive Education* a été entièrement consacré à l'enseignement élémentaire au Mexique.

Tous ceux qui sont restés sous l'impression que ce pays a été le théâtre de coups d'Etat et de révolutions confuses, et ne croient y trouver que violence et anarchie, liront avec profit ces pages. Elles leur apporteront le récit d'un effort soutenu pour arracher à l'ignorance et à la misère douze millions de paysans — « ceux qui constituaient ce que l'on appelait avant 1910 le Mexique inconnu, ou le Mexique barbare ». — Les premières écoles, établies à partir de 1912, étaient du type traditionnel ; on y enseignait uniquement à lire, à écrire, à parler l'espagnol et à compter. Totalement inadaptées à l'état de pauvreté économique, morale et mentale auquel elles devaient remédier, elles échouèrent et disparurent. Alors, poursuit Rafaël Ramirez, dans « *Establishing the People' s Houses* », « l'expérience rude mais précieuse de douze ans de révolution — la période comprise entre 1910 et 1922 — nous fit comprendre et sentir le grand problème du Mexique rural : problème qui consistait à réparer l'injustice faite à une population retranchée du progrès social et culturel... En 1922, notre œuvre éducative commença ; et elle s'est poursuivie jusqu'à nos jours. A la fin de l'avant dernière année, nous avions plus de 8.500 écoles rurales ; et nous espérons en avoir 20.000 avant 1939. Or, il s'agit là seulement des écoles fédérales, et, au Mexique, chaque Etat, en outre, entretient les siennes... ».

Les articles très nourris que contient ce numéro, les nombreuses et pittoresques photographies qui l'illustrent, donnent une idée concrète et précise de l'enseignement social, populaire et pratique répandu par ces écoles, parmi les enfants et parmi les adultes. Ils sont complétés par la « *déclaration des Droits et des Devoirs de l'enfant Mexicain* » promulguée par Francisco Berumen Enciso, représentant au Congrès du ministre de l'Instruction publique. On y voit notamment, parmi plusieurs préceptes tout-à-fait conformes aux tendances de l'Education Nouvelle, le droit « de rejeter tout maître ou toute maîtresse qui ne serait pas en sympathie avec l'idéal révolutionnaire »... Plusieurs auteurs s'excusent auprès de leurs lecteurs, citoyens des Etats-Unis, de ce que la « liberté universitaire » ne puisse actuellement exister chez eux : la nécessité d'élever tout un peuple, jusqu'ici abandonné et retardataire, aux mœurs démocratiques et à la culture humaine, ne le leur permet pas, assurent-ils ; mais cela reste le but ultime de leurs efforts. La foi qui les soutient, et les résultats atteints, sont impressionnants ; à plusieurs égards essentiels, ils apportent à l'Education Nouvelle des confirmations massives et éclatantes.

M.-L. CAZAMIAN.

DIVERS

Le maître nouveau

Le numéro de novembre de la *Revue suisse d'Education* (*Schweizer Erziehungs-Rundschau*) s'ouvre par l'article d'un jeune. Il demande que les rapports entre maîtres et élèves, comme entre élèves eux-mêmes, soient renouvelés de fond en comble. Rapports humains, avant tout. Ceci suppose une formation du maître qui fasse de lui un homme complet, capable de devenir un ami, un guide, un chef, dans le meilleur sens du terme. Les élèves, de leur côté, ne seront pas des rivaux, mais les membres d'une communauté vivante. Ainsi on apprend à vivre, à connaître la vie et à rayonner la vie en ce qu'elle a de large et de sain : possession de soi et don de soi.

Le professeur Dr Schneider expose des cas d'enfants difficiles qu'il a pu stabiliser en utilisant judicieusement les méthodes de la psychanalyse, laquelle n'est point toujours ce qu'un vain peuple pense.

Ad. F.

Instruction civique

Le *Bulletin pédagogique de la Société des Instituteurs bernois* (N° 4/5 d'octobre-novembre 1935) publie une étude présentée à un cours pour professeurs, par M. G. Duttweiler, directeur général des cours des Sociétés commerciales de Lausanne, sur sa façon d'enseigner l' « art d'être citoyen ». Le cours était patronné par l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail.

Pas de théorie abstraite, déclare l'auteur ; pas de mémorisation ; pas de leçons à apprendre. Partir de la réalité, de l'actualité, de la diversité des opinions politiques et des solutions à la question sociale présentées par les partis : libéraux, radicaux, socialistes. On ira voir les séances du grand conseil (cantonal) ou du conseil municipal (communal) ; ou instituera des séances analogues en classe, avec rapport et contre-rapport sur tel ou tel thème. On apprendra et pratiquera le respect de l'opinion d'autrui, la courtoisie, la patience, la précision de la pensée et de la parole ; on recourra aux sources documentaires impartiales. Le professeur lui-même incarne la science et la conscience. Nul d'entre les élèves ne doit deviner à quel parti il appartient.

L'exposé, fort long, du *Bulletin pédagogique* est admirablement vivant et suggestif. Bien entendu, il a suscité des objections : fonctionnaire de l'Etat, le professeur pouvait-il faire autre chose que défendre les vues de l'Etat ? S'il s'en écarte, ne sera-t-il pas blâmé, voire exclu, par ses supérieurs hiérarchiques ? Le gouvernement est en majorité radical, en Suisse. Bien ; mais si la majorité passe aux socialistes, le professeur changera-t-il son fusil d'épaule, réformera-t-il ses jugements et ses convictions ? Aujourd'hui il défend le militarisme ; le condamnera-t-il demain, si l'idéologie ambiante se transforme ? — Position délicate. Les droites reprochent à M. Duttweiler d'approuver les grandes aspirations humaines du socialisme ; et les socialistes redoutent que sa façon de faire ne constitue une défense du régime bourgeois.

En vérité, c'est se montrer bien susceptible : hypersensibilité d'ailleurs fréquente en politique, celle-ci étant faite de plaies mal cicatrisées et d'amours-propres aux abois. Pour ma part, j'ai trouvé l'attitude de M. Duttweiler à la fois droite et habile. A moins d'avoir devant soi des élèves d'une seule opinion, muets ou rendus muets par quelque idéologie dictatoriale, — et encore ! — la meilleure des tactiques sera toujours d'enseigner la raison, le bon sens et le respect des opinions du prochain. Je ne formulerais à ce propos qu'une seule critique : il faut un cran moral et scientifique admirable pour « jouer avec le feu », comme a su le faire M. G. Duttweiler. Exemple digne d'être imité ; mais, je le redoute fort : inimitable !

Ad. F.

L'École de Sorengo

M. G. Lombardo-Radice, dans un de ses livres : « Pédagogie des apôtres et des ouvriers » (Bari, Laterza, 1936, Bibliothèque de culture moderne, lires 25.—, en italien) décrit un voyage qu'il a fait en 1935 dans un grand nombre d'écoles du canton suisse du Tessin. Il loue ces écoles et déclare y avoir trouvé à l'œuvre des instituteurs travaillant avec simplicité et efficacité selon les méthodes nouvelles.

Parmi les écoles qu'il admire se trouve l'Ecole des enfants chétifs de Sorengo. Cette école a été fondée par le Dr Bettelini avec des subsides privés dans un but de bienfaisance ; elle continue à subsister par les soins de Mlle Cora Carlori, directrice, grâce à des dons. M. Lombardo-Radice déclare que, s'il était éditeur, il s'empresserait de lancer un album d'hygiène ayant pour titre : « Le Livre de Sorengo », ouvrage qui servirait avant tout de livre de prix. A Sorengo, il a vu les maîtres collaborer et étudier avec les enfants, vivre de la vie de leurs élèves, dans une ambiance de parfaite tranquillité.

M. Lombardo-Radice écrit : « Libérer l'enfance de toute pression et angoisse, de tout lien et de toute mécanisation du corps ou de l'esprit, voilà l'œuvre de Sorengo. Un nom : Sorengo, qui a pour synonyme : Cora Carloni. Honneur à cette personnalité, aussi bien au Tessin qu'au delà de ses frontières ! » (Article résumé d'après la revue de Brescia : *La Scuola italiana moderna*, 10 nov. 1935).

M. B.-A.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Georges BERTIER. **L'Ecole des Roches.** Les éditions du Cerf, Juvisy (Seine-et-Oise), 315 pp., in-12 (Collection « Les sciences et l'art de l'éducation ».

Ce livre nous apporte d'abord un historique rapide mais clair et vivant de l'Education Nouvelle depuis ses origines jusqu'à la fondation de l'Ecole des Roches en 1898, sous les auspices d'Edmond Demolins; ensuite et surtout un panorama de l'école elle-même et de son développement graduel : panorama animé et pittoresque à souhait dans lequel éclatent les couleurs de la jeunesse — jeunesse réelle de ceux qui y figurent, jeunesse de cœur de celui qui écrit. Le lecteur suit l'enfant, de la « maison » où l'on reconstitue pour lui l'atmosphère familiale, aux terrains de sport et au parc sur le plateau ensoleillé des Roches; puis aux ateliers où, en même temps qu'ils acquièrent un certain réalisme d'esprit essentiel à la vraie culture, ils s'initient aux difficultés et aux noblesses de la lutte contre la matière, et, par surcroît, aux joies de la création artistique ; à la chorale, à l'orchestre, à la salle des fêtes où sont honorés les arts musicaux et dramatiques; dans les classes, où les méthodes actives et les découvertes de la psychologie récente sont, en toute la mesure jugée possible, utilisées pour l'enseignement des programmes officiels; enfin à la chapelle (catholique ou protestante) où la formation morale des « Rocheux », fondée sur la confiance, la liberté et la responsabilité, trouve son couronnement.

Il existe, certes, d'autres types d'écoles nouvelles; et à divers égards, on peut les préférer.

On peut par exemple douter que l'Education Nouvelle implique nécessairement l'internat à la campagne, et le remplacement de la famille naturelle de l'enfant par une autre « famille », en plein accord avec la première, d'ailleurs, et scrupuleusement, mais artificiellement, constituée de façon à être, en tous points, éducative. Certes, en beaucoup d'exemples, c'est pour l'enfant un gain incontestable; mais est-ce bien toujours le cas ? J'ai connu une Ecole Nouvelle, qui était un externat, en plein New-York — l'école Lincoln — et qui m'a paru un franc succès. Il est vrai qu'elle ne préparait pas au baccalauréat; mais nul ne le lui demandait. Heureuse Amérique !

On peut aussi trouver que l'action des capitaines choisis parmi les élèves puis recrutés par cooptation, bien qu'incomparablement plus féconde que la « discipline traditionnelle », risque de rester autocratique en son essence, malgré le bel esprit de service qui l'anime; et proposer d'instituer plus largement — et donc plus équitablement — la participation de tous et de chacun à l'exercice de l'autorité. Dans la même école Lincoln, j'ai vu des « assemblées de classes » et des « conseils », des « commissions disciplinaires », élus par tous les élèves, fonctionner à la manière d'une démocratie en miniature, sous le discret et sage contrôle du professeur ou du directeur, sans jamais donner les scandales d'anarchie dont parle l'auteur, mais au contraire à la satisfaction générale.

On pourrait encore contester telle ou telle méthode d'enseignement, ou bien se demander s'il est absolument certain que les pratiques religieuses se concilient toujours, et dans le secret de toutes les consciences, avec cette liberté et cette sincérité envers soi-même comme envers autrui qui sont les premiers principes des Roches.

Mais l'expérience est là; et elle est concluante; il convient de la saluer avec respect et reconnaissance; nous avons en France depuis près de quarante ans une école généreuse autant que neuve et hardie, dont la prospérité n'a cessé de croître; et ce n'est sans doute pas la seule réalisation d'Education Nouvelle concevable; mais elle n'en a pas moins magnifiquement réussi à former des caractères, en même temps que des esprits, d'élite. L'auteur qui, depuis l'origine de cette école, en est l'âme, a tout le droit de puiser dans ce sentiment avec une juste fierté, la foi communicative qui rayonne de son livre, et inspire une confiance heureuse en la possibilité, l'intérêt et la fécondité d'initiatives analogues.

M.-L. CAZAMIAN.

*
* *

Maurice BLONDEL, **L'Etre et les êtres** (Paris, Alcan, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, 1935, vol. 14,5 × 23 cm. de 540 pp., prix fr. 50.—).

Notre époque cultive la hâte et la superficialité. C'est mieux qu'une culture, c'est un culte. Le dieu Vitesse, vainqueur du temps et de l'espace, récolte les hommages des hommes et l'approbation de cette super-divinité : la Matière. Moyennant quoi, jamais autant qu'aujourd'hui l'on aura prétendu se réclamer de l'Esprit...

Comment se fait-il que, précisément à notre époque, un Sage ait su se retirer de la mêlée pour pénétrer profondément au sein du mystère de l'Etre, luttant seul à seul avec lui, afin de ravir, comme Prométhée, le feu divin de la certitude rationnelle, pour l'apporter aux hommes ? Je viens de passer des journées à étudier « La Pensée » de M. Maurice Blondel, professeur honoraire de philosophie à l'Université d'Aix-en-Provence; je lis, du même auteur, « L'Etre et les êtres », ouvrage que suivront les deux tomes de « L'Action » : plusieurs milliers de pages où pas un mot n'est de trop. *Exegi monumentum...*

Et cela est proprement prodigieux. On se sent un très petit garçon en présence de la sagesse de ce Sage. On avait cru comprendre en quoi et pourquoi le matérialisme dialectique est tour à tour partiel, partial et incomplet. On avait cru pouvoir critiquer chez Henri Bergson l'absence de tels ou tels concepts, comme la Raison cosmique une et universelle, fondement de tous nos raisonnements, et discerner des hiatus entre son point de départ biologique, dans l'élan vital, et

son aboutissement dans une profession de foi d'essence mystique. Or tout cela n'était que balbutiements.

Maurice Blondel nous apparaît comme la quintessence de l'esprit français : il pousse l'analyse des concepts plus loin que quiconque avant lui; mais ceci sans jamais perdre de vue la fin ultime : la synthèse. L'une sans l'autre est perdition, « casse-cou », et l'auteur ne se fait pas faute de le montrer. La plupart des mots dont nous nous servons en philosophant couvrent des concepts unilatéraux; ils demeurent utiles pour autant que nous ne les poussons pas à l'absolu et que nous laissons entr'ouverte la porte qui conduit aux conceptions complémentaires. Pour nous le montrer, M. Blondel ne craint pas de descendre de subtilité en subtilité jusque dans les abîmes de notre imperfection mentale; mais ceci afin de nous ramener avec lui, si possible, à la lumière de l'évidence spirituelle, dépouillés de nos illusions *per angusta ad augusta*. « La douleur, apparemment destructive, appelle la solide joie..., les voies purgatives sont l'accès indispensable non seulement de l'illumination intérieure, mais de l'union transformante ». Sacrifice, mais « promesse de rénovation et d'élévation plus parfaite » ; « loin de détruire, (le sacrifice) vivifie et sublime l'être se donnant lui-même à l'ordre transcendant qui le libère de son égoïsme » (P. 464).

L'esprit est en chacun de nous; donc l'esprit est dans le cosmos. Prendre conscience de l'Esprit un et universel et « participer » de sa Vérité, telle est la voie à suivre.

Tout, dans ces ouvrages, est dynamique, par où j'entends : étude de la marche de l'esprit pensant vers la perfection de la pensée, de l'être et de l'action. Et c'est en cela que réside la valeur de ces ouvrages pour l'éducateur. Il y a, par ci par là, des pages où l'enfant lui-même est pris comme objet d'observation; sa façon de concevoir est-elle autre chose qu'une étape à peine moins élevée, dans l'ordre des valeurs, que celle à laquelle nous nous trouvons nous-mêmes, adultes ? Son globalisme est-il beaucoup moins grossier que le nôtre ?

Déjà Meyerson, puis Jean Piaget nous avaient accoutumés à cette discipline où perfection signifie dynamisme : perfectionnement graduel, affinement et approfondissement de l'être. Edouard le Roy comparait ce perfectionnement à une convergence infinie : l'esprit va vers un but qu'il n'atteint jamais. Mais l'axe qu'il suit *est*, en soi, une perfection, détachée de toutes les imperfections statiques du relativisme.

Je n'irai pas jusqu'à dire : « Educateurs, tous, tant que vous êtes, prenez et lisez ! » — Je sais que la plupart d'entre vous, à la centième page (ou avant) se laisseront rebuter; non que le style ne soit clair : il est limpide, quintessence, lui aussi, de la pensée française; mais il faut, pour comprendre et suivre les méandres de cette dialectique, une puissance de conception abstraite qui n'est pas impartie à chacun; et singulièrement pas aux adorateurs du Veau d'Or et du dieu Vitesse. Aux autres, aux méditatifs, aux patients, à ceux qui consentent à consacrer quelques mois (pas moins) à un homme et à une œuvre, nous promettons des joies insoupçonnées, celles qu'apporte la Beauté parfaite, et qui nous conduiraient à diviniser l'Homme si nous ne savions que l'Homme n'est divin que dans la mesure où il « participe » à l'Etre.

Ad. F.

*
* *

Alice DESCŒUDRES. **« Héroïnes et Héros »** (La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Suisse, Imprimeries réunies, 1936, fr. s. 1,50 — fr. fr. 7,50).

On a dit de la crise mondiale qu'elle était avant tout une crise morale. Rien n'est plus vrai. Le courage d'être soi tend à disparaître. Le sentiment de la responsabilité s'efface. Le don de soi à un idéal de vie supérieure : art, science, amour du prochain, se fait de plus en plus rare. Le besoin de la jeunesse de se soumettre à des chefs n'est pas autre chose qu'une fuite ; oui bien : un fuite devant l'impératif catégorique de la conscience individuelle. Nos enfants seraient-ils donc des êtres dégénérés ? L'esprit de troupeau achemine-rait-il l'humanité vers quelque Métropolis du genre termitière ? En aucune façon. Entre douze et seize ans, la plupart de nos garçons et de nos fillettes sont feu et flamme pour tel ou tel héros dont la crânerie, l'endurance et l'idéalisme les emballe.

Voilà ce qu'a compris Mlle Alice Descœudres. Elle a déjà publié : « Des Héros », « Encore des Héros ». Le premier de ces ouvrages en est à sa seconde édition. Preuve que l'adolescence a répondu. Elle a marqué, par le succès même fait à ces livres simples et fervents, son goût de l'héroïsme. Dès lors, pourquoi s'arrêter en si bonne voie ? Nourrir de cette façon-là l'enthousiasme de l'enfant, n'est-ce pas contribuer à assainir le monde de demain ?

Le livre que nous annonçons est digne de ceux qui l'ont précédé. Le morceau principal en est la biographie de Pierre Kropotkine. Ceux qui ont goûté jadis « Autour d'une vie » retrouveront ici avec joie l'auteur, tout abnégation et générosité, de « L'Entr'aide ». Kropotkine connut tout d'abord la misère en Sibérie et sut en triompher. De la Sibérie à l'Inde, il n'y a qu'un pas. Et voici Ramakrishna et Vivekananda présentés simplement et lumineusement à nos jeunes lecteurs avides de merveilleux. Avec Pierre et Marie Curie nous abordons le monde non moins impressionnant de la chimie; la découverte y apparaît comme une longue patience. La charité n'est-elle pas aussi une persévérance dans l'amour ? Que d'énergie n'a-t-il pas fallu à Florence Nightingale aussi bien qu'à Jane Addams, apôtres l'une de la pitié, l'autre de la justice sociale ! Et voici l'art lui-même au service de la justice et de la bonté, la beauté au service de l'amour : Jenny Lind qui répand les trésors de son chant pour répandre ensuite, intégralement, en faveur de ceux qui souffrent, ce trésor qu'elle méprise pour elle-même : l'argent.

Quant à Saint Vincent de Paul, qui, lui aussi, pour lui-même, méprisait l'argent, nous, adultes, le connaissions; mais nos enfants ?

Quand on tourne la dernière page de ce livre modeste et rayonnant, on se sent meilleur. L'humanité apparaît moins écrasée sous le poids multiplié de la souffrance et des erreurs. On se reprend à espérer.

Ad. F.

Les enfants difficiles et leur milieu familial, par Marguerite LOOSLI-USTERI. — (Introduction du Dr Ed. Claparède). — Ed. Delachaux et Niestlé.

Mme Loosli-Usteri est assistante psychologue à la consultation médico-pédagogique de l'Institut J.-J.-Rousseau, à Genève. Elle rend compte dans son ouvrage de l'activité de cette consultation pendant ces quatre dernières années. L'analyse de nombreux cas nous montre la complexité des facteurs qui déterminent le comportement de l'enfant. L'influence du milieu familial est décisive; lorsque celui-ci est désorganisé ou déficient, l'enfant réagit d'une façon anormale à ce milieu anormal. Un trouble dans le caractère, dans le comportement est très souvent la réaction à une souffrance intime : c'est ainsi que Mme Loosli-Usteri a observé 75 p. % de ces cas d'indiscipline chez des enfants de parents divorcés. Le développement d'un enfant séparé de son père ou de sa mère n'est jamais normal.

Le résultat de nombreux tests appliqués aux enfants difficiles montrent que leur développement est presque toujours régulier. Ces enfants semblent se distinguer essentiellement par la nature de leur affectivité. Affectivité riche, nuancée, mais affectivité égocentrique, de nature infantile, n'ayant pas évolué vers « l'adaptation ». L'enfant comprimé, sacrifié souvent à des égoïsmes exacerbés, n'a pu se développer; aucun amour élevé et désintéressé ne lui a été donné en exemple.

La consultation médico-pédagogique a pour but de comprendre l'enfant difficile, de gagner sa confiance, de lui ouvrir le chemin de la réadaptation en trouvant la forme d'éducation qui lui convient. Mais c'est le milieu familial qu'il faudrait modifier. Les consultations médico-pédagogiques visent à atteindre les parents à travers l'enfant. Autour du traitement du petit difficile, elles réussissent bien souvent à éveiller toutes les forces d'amour, et à susciter l'appui indispensable de la collaboration maternelle. L'essentiel du traitement est là ; mais dans tous les cas où cette collaboration est obtenue, le résultat est certain.

***

La Psychologie d'Alfred Adler et le Développement de l'Enfant par MADELAINE GANZ. — (Préface de Pierre Bovet). Editions Delachaux et Niestlé.

Mme Madelaine Ganz a étudié spécialement le fonctionnement des consultations médico-pédagogiques du grand psychanalyste Adler et de ses disciples, dans les écoles viennoises. Pour Adler, tout ce que fait un individu c'est pour atteindre un but, choisi consciemment ou inconsciemment. Devant un enfant paresseux ou retardé, Adler se demande : « A quoi tend l'enfant par sa paresse ? ». Les infériorités enfantines sont presque toujours des mesures de sûreté adoptées par l'enfant inconsciemment pour se permettre d'échapper au sentiment de la responsabilité. Chez cet enfant, tourmenté du sentiment d'infériorité, il faut développer la conscience de sa puissance.

L'équilibre entre les deux assure le développement normal de l'être. L'éducation doit permettre cet équilibre, laissant l'enfant libre de se développer dans une atmosphère tonifiante où il prend conscience de ses forces, s'habitue au courage et à l'action, à la responsabilité de ses actes.

L'école adlérienne, telle que la décrit Mme Madelaine Ganz, remplit à la fois un rôle thérapeutique, rééduquant les névrosés de la volonté, et un rôle prophylaxique, car un enfant élevé dans le milieu qui convient à son développement, se libère du sentiment de sa faiblesse (éprouvé si intensément dans les premières années) et il arrive sans difficulté au sentiment de communauté et à la coopération sociale.

Mais le milieu familial est le milieu éducatif idéal. Adler n'en sépare l'enfant que dans des cas très graves. L'enfant tient à sa mère par toutes ses fibres; la mère dirige l'enfant vers le père, qui, un peu plus tard, lui fera franchir le passage vers le monde. L'unité familiale est indispensable à la formation du sentiment de communauté. C'est donc le milieu familial qu'il faudrait éduquer. Les consultations médico-pédagogiques, vers lesquelles les parents conduisent leurs enfants, à Vienne comme à Genève, visent ce but. Et les exemples cités par Mme Madelaine Ganz nous montrent qu'elles l'atteignent souvent.

Annie FOURNIER.

***

Les Albums du Père Castor. — (Paris, Flammarion).

Nous avons rendu compte souvent déjà de ces albums. Rien de pareil n'existait pour l'enfance, en France. La série se continue à un rythme accéléré qui fait bien augurer de leur écoulement. Et ceci nous réjouit, tant pour leurs auteurs que pour la diffusion apportée ainsi à des activités intelligentes et adaptées au jeune âge.

Il y a des histoires de bêtes, des contes, poèmes et chansons, des jeux, des activités manuelles, des images à colorier.

Voici *Plouf le canard* et *Froux le lièvre*, avec textes de Lida et illustrations, exquises de délicatesse, de Rojan. Voici un *Conte de la Marguerite*, par Béatrice Appia, avec des images similienfantines. *Le Tapis volant*, *le Tuyau d'ivoire et la Pomme magique*, racontés par Mme Marguerite Reynier et illuminés par Ivan Bilibine avec un grand luxe oriental. *Le Théâtre d'ombres*, décors et costumes de H. de Renaucourt, permettra à nos enfants de monter eux-mêmes leur théâtre et d'y faire évoluer les figurines préalablement découpées et représentant les personnages de chansons et de contes biens connus. *Les Fables de La Fontaine en images lumineuses* appartiennent à la même veine : l'enfant collera sur les silhouettes les papiers transparents, de couleurs, que contient l'album. *La lanterne magique* permet, de même, par découpage et collage de cellophane multicolore de projeter sur l'écran des images originales. *Faites votre marché* est un jeu de loto : tout est là, il suffit d'utiliser les ciseaux pour découper les jetons où texte et dessins figurent dos à dos. Même jeu pour : *Six Métiers*. — Par ailleurs, *Images à colorier* présentent des feuilles et fruits de H. Guertik. — Enfin *Cocorico*, images de Lada, sur carton solide, pour les tout-petits.

Comme on le voit, il y en a pour tous les âges. On a critiqué ces albums. Certes tous ne sont pas de même valeur. Songeons toutefois à ces deux proverbes, fort à leur place ici : « Des goûts et des couleurs... » — « La critique est aisée, mais... » Le Père Castor et Lida conçoivent et exécutent. C'est beaucoup !

Ad. F.

*
* *

Louis C. PICALAUSA, **Zi et Za.** — (Bruxelles, les Editions de la Caravelle, 35, avenue de Sumatra, Uccle-Bruxelles, 12 frs belges ; pour la France et la Suisse, édité par « La Flamme », 78, quai Maréchal-Joffre, 9 frs français. — Album richement illustré de bois gravés par l'auteur, 23×29,5 de 120 pp.).

Pica (c'est ainsi qu'il signe) est un homme heureux. J'en jurerais. Heureux par l'humeur enjouée et l'imagination débordante. Heureux par sa paternité, incarnée en une délicieuse Rosemary que l'on apprend à connaître par deux dessins style « moins-de-dix ans » et par les réparties vives, drôlatiques, profondes ou naïves (ou tout cela ensemble) dont est émaillé le récit. Heureux enfin, parce que auteur, dessinateur, graveur, éditeur, tout cela incarné en un seul personnage, bien réel, vivant et parlant : Pica. J'ai dit auteur, etc. : quatre mots seulement. Etourdi que je suis : il faut ajouter : poète (toute la préface est en petits vers amusants où l'on pressent déjà la chasse au tigre qui suivra, chasse qui se déroule, celle-là, derrière le canapé et sous le fauteuil de Bon-Papa ; et celle-ci dans quelque forêt des débuts de l'ère quaternaire) ; poète, donc ; et puis, on l'a deviné, paléontologiste et ethnographe de la préhistoire. En ce domaine, Pica a fait ses preuves : « Les Aubes Sauvages » (il en a été question ici même, N° 99, juillet 1934, p. 185) l'ont, comme on dit, situé. Le livre qu'il nous offre ici est peut-être plus didactique. Le musée préhistorique a dû en fournir les pièces premières et maîtresses. Ne craignez rien : l'enseignement — si enseignement il y a — éclate de rapprochements imprévus et avec une drôlerie qui sonne comme un rire ami. Zi est un gosse arboricole. Za, sa sœur jumelle. Leurs yeux sont aigus. Et l'auteur, interrompu par sa petite interlocutrice : « Tu as des maîtres, toi, pour t'instruire, lui répond-il. Eux, non. Ils doivent apprendre seuls, d'eux-mêmes. Leurs yeux, leur nez, leurs oreilles, voilà leurs éducateurs. Si tu courais un danger, tu ouvrirais, toi aussi, tout grands tes yeux ! Quand nous rentrons le soir par le raccourci du bois, un peu de l'âme de Zi et de Za ressuscite en toi... » Et six histoires se succèdent, palpitantes : Le piège à tigre, La pirogue, L'aiguille, La Roche-des-Singes-à-tête-de-Chien, Feddy-Premier, Le feu par friction... Oh ! le délicieux envol dans le pays des songes ! On en revient rasséréné, amusé, réjoui, rafraîchi : le père, la fillette, le livre, les histoires, tout cela fait un. Et cela fait comme une chanson dans l'âme.

Ad. F...

Léon BINET, **Autres scènes de la vie animale.** Voyage en Amérique du Sud. — (Paris, Gallimard, 1935, vol. 11,5×18,5 de 143 pp., prix : fr. 12 »).

« Scènes... » — « Nouvelles scènes... » — « Autres scènes... » D'un ouvrage à l'autre, le grand savant qu'est le Professeur Léon Binet raconte les découvertes qu'il fait dans le monde de la vie. Qu'il fait ou que d'autres font. Car il ne s'isole jamais. Il prend son bien où il le trouve. Il cite ses collègues et chacun de ses courts chapitres s'accompagne d'une bibliographie qui est à la fois un hommage aux autres savants et une source de documentation pour l'étudiant. Le simple curieux glane des impressions — et certes, elles ne lui manqueront pas, pour peu qu'il ait le sens de l'admiration et le goût de sonder les merveilles de la nature. — Mais le chercheur voudra en savoir plus long. Car les courts chapitres de l'auteur sont remplis de courtes indications données à la suite les unes des autres et sans autre lien que tel ou tel pôle attractif dont l'aimant apparaît dans le titre de chaque chapitre. Mais, encore une fois, quelle richesse dans tout cela ! Supposons que vous soyez père de grands garçons, ou professeur de sciences naturelles, voire de géographie. A propos de quoi que ce soit : poissons, oiseaux, lait, viande, répercussions des hormones des glandes endocrines sur telles ou telles fonctions éloignées de la glande originelle, — ayant lu ce livre, vous vous trouverez en mesure de donner à vos fils ou élèves des informations *up to date* du plus haut intérêt. La science descriptive d'hier ne suffit plus à nos jeunes gens. Ils veulent saisir les liens de cause à effet. Or la science actuelle fourmille de données dont nos pères ne pouvaient rien savoir.

Je n'en dirai pas plus long. Mais je puis assurer celui qui aime à percer les secrets de la nature qu'il ne s'ennuiera pas à lire ce petit livre. En le fermant, il se dira peut-être comme moi : puissent nos savants nous donner souvent des ouvrages pareils. Les mystères de la nature sont tels que, plus on les creuse, plus on la force dans ses retranchements, et plus leur nombre grandit ; et plus grandit du même coup le sentiment d'admiration qui vous pénètre.

Ad. F.

*
* *

B. PROFIT, Inspecteur d'Enseignement primaire, Lauréat de l'Académie française et de l'Académie des Sciences morales et politiques, préface de M. Henri PIÉRON, Professeur au Collège de France, **L'Education mutuelle à l'Ecole (Coopération scolaire française).** — Centrale du P. E. S. de Belgique, vol. XIII des Cahiers de la Centrale, 1935, vol. 12,5 × 19 cm., de 335 pp., francs 10).

On a dit des Coopératives scolaires qu'elles constituaient la forme proprement française de l'Ecole active. Sur le seuil de l'école livresque — celle des méthodes, programmes et examens fixés et figés par les règlements scolaires de la République française, — les Coopératives font l'éducation des cœurs, des esprits, enseignant la solidarité et la possession de soi, l'oubli de soi dans

le don de soi. Que leur nombre ait atteint en quinze ans le chiffre de 12.000, c'est un fait émouvant, tout à la louange du corps enseignant français. Car rien n'obligeait ces douze mille instituteurs à créer des coopératives. Certes, les instructions officielles de feu Paul Lapie, relatives au Plan d'Etudes du 22 juin 1923, recommandent les coopératives scolaires. Mention modeste, noyée dans une foule d'autres... Les inventer — et ceci est le mérite de M. B. Profit, alors inspecteur à Saint-Jean-d'Angély, — les concrétiser un peu partout, c'est là une preuve qu'elles font partie de l'âme française populaire et authentique, âme raisonnable et raisonnante, prévoyante et attachée, malgré les politiciens de cabaret, à cette liberté qui naît du solidarisme concret, à cette égalité de droits qui conduit à l'ascension du mérite, et à cette fraternité qu'on croyait morte et que les tranchées de la grande guerre ont révélée plus vivante que jamais.

M. Profit a-t-il bien réellement — comme le mot m'en est tout à l'heure coulé de la plume — « inventé » les coopératives scolaires » ? Le Père Girard, à Fribourg, avait au temps de Pestalozzi, institué un certain enseignement mutuel ; on se rappelle, par ailleurs, le succès des écoles lancastériennes ; dans le domaine de la discipline, Arnold avait introduit avec de bons résultats, dans les collèges anglais, le régime des « préfets » qu'ont repris les Ecoles nouvelles à la campagne. Autant de réalisations partielles et entachées d'artificialité. Plus près de nos coopératives françaises, il faut mentionner celles de Pologne dont il a été question ici-même. Au IIIe Congrès international d'Education morale, à Genève, en 1922, j'ai suscité des exposés sur ce thème par nos amis de Pologne et aussi par M. P. Cuminal, coopérateur à Lyon. (Voir « Education et Solidarité », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922). Mouvement qui s'est constitué par un contact durable entre théoriciens et praticiens, tant par mon livre « L'Autonomie des Ecoliers » (sujet de mes cours à l'Institut J.-J. Rousseau dès 1912) que par la récente enquête mondiale du Bureau international d'Education, analysée ici-même en 1935.

On devine avec quelle joie M. B. Profit a réuni dans les pages de ce livre-ci les enseignements pratiques de sa longue expérience. Du concret, du réel, du vécu, voilà ce qui, durant ces quinze années, a formé la trame de ses jours et de ses nuits. Indépendamment de l'enseignement que l'on tire de ces pages — enseignement psychologique, moral, social, mais aussi d'ordre concret : organisation, erreurs à éviter, fautes à ne pas commettre — il faut s'arrêter à cette figure modeste et forte, celle de l'auteur, de l'initiateur, du « poète » au sens étymologique du terme. Ses mots d'ordre : progrès, bonheur, coopération, se concrétisent en cette simple formule : « Sois raisonnable et sois bon ! » (p. 329). Est-ce bien tout ? Cela dépend du contenu que l'on accordera à ces mots. Car ils peuvent embrasser la très vaste Raison cosmique et l'esprit d'Amour ; comme ils peuvent aussi perdre le contact avec le sol et s'égarer dans les voies du rationalisme étroit et de la bonté théorique. Ce qui rassure toutefois, chez M. Profit, c'est que la *vie*, dans sa plénitude, fera éviter l'erreur de l'idéologie creuse. Et il y revient partout. Education morale : seule réelle par le coopératisme. Education civique, idem. Education intellectuelle : servie et concrétisée par lui. Education esthétique, rendue possible, favorisée. Education physique : jeux et hygiène. Education professionnelle : sélection des aptitudes réelles de chacun. Tout cela, je le répète — et l'auteur le répète dans chacun des chapitres portant les titres ci-dessus — concrétisé et favorisé par les coopératives scolaires.

Graines semées. Elles lèvent. Donc la vie est là. L'avenir reste ouvert.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✱ Soleil ✱ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS,** *ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrès, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » — Les 5 éléments en boite bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** » Les 5 éléments en boite Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** » Les 4 éléments en boite bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.** » Les 10 éléments laqués en boite Skyto, **75.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **7.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **8.** » Poupées décroissantes, 5 sujets, **12.** » — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **6.** »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **8.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **14.** »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re Série, La Journée de l'Enfant, **24.** » — *2e Série,* Les Jeux de l'Enfant, **24.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - **LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE**
pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

M.-A. Carroi. — *Les Fondements sociologiques du travail par équipes.*
Coqblin. — *L'Observation libre.*
M.-A.-C. — *Le Congrès international de Pédagogie d'Utrecht.*
G. Schilperoort. — *L'Enseignement des langues vivantes suivant les principes de l'Ecole active.*
Les Auberges de la Jeunesse. — (Centre Laïque des Auberges de la Jeunesse).
H. Frère. — *Extraits du discours de clôture du Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles).*
P. Demoor. — *L'Education Physique* (Extraits de Conférence).
Nouvelles diverses.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. JUIN 1936 N° 118

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS V^e

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) .....Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15° Année. — N° 118 Juin 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V°, n° 697-92

Les fondements sociologiques du Travail par équipes

(Contribution au Congrès International d'Utrecht)

13 - 20 Avril 1936

On ne saurait parler d'apprentissage de la vie en société sans noter, tout d'abord, que le concept de société est singulièrement vaste et ambigü, et que la « société » — telle que nous l'entendons aujourd'hui, dans notre monde occidental — est, en partie, un fait nouveau issu du XIX° siècle, et dont maint système officiel d'éducation n'a pas encore pris conscience. Aujourd'hui comme hier, on s'en tient couramment à l'idéal individualiste du XVIII° siècle, qui, avec de grands mérites, a le tort évident de n'avoir pu tenir compte de l'évolution sociale de ces cent cinquante dernières années. A cet idéal, qui se réflète strictement dans nos formes d'enseignement, répondent des formes de sociétés démocratiques, telles qu'elles sont nées surtout après 1789 et avant le règne de la grande industrie. En face d'elles, depuis la guerre, ont surgi des formes politiques nouvelles qui, elles, ont mis au premier plan de leurs préoccupations un certain apprentissage de la vie communautaire : pour la première fois, elles ont, vaille que vaille, tenu compte de ce fait social propre aux XIX° et XX° siècles : l'existence des masses. Disons tout de suite que l'imposante technique élaborée par ces régimes suscite en nous, dans plus d'un cas, toutes sortes de réserves, voire parfois, de réprobation ; mais il y a là un gros effort qu'il faut étudier et apprécier objectivement pour voir si, à l'occasion, on pourrait en tirer profit.

Nous avons cru, quant à nous, que l'introduction à l'école du travail par équipes tend à réconcilier, dans une synthèse plus complexe, le meilleur des deux formations : l'exigence vitale de la liberté de la pensée et de l'effort personnel, d'une part, et, de l'autre, le sentiment et le travail communautaires.

***

I

SOCIÉTÉS DE TYPE DÉMOCRATIQUE

Voyons tout d'abord dans quelle mesure les sociétés de type démocratique se prêtent à l'apprentissage de la vie en commun.

Ces sociétés ont toutes une *ambition primordiale* : l'affranchissement progressif de l'individu, et un *postulat implicite*, véritable primat de leur action et de leur système éducatif : l'adaptation lucide et consentie des individus à un certain corps de propositions, de représentations et d'actes. J'entends par « *lucide* » une pensée qui se réfléchit et se contrôle pour se libérer de toute contagion organique, de toute imitation banale, de tout état d'émotion et de délire collectifs, propres à en altérer la pureté. Là où tout n'est pas mis en œuvre pour promouvoir cette pensée individuelle, il n'y a pas véritablement, respect de la liberté, mais il y a, au contraire, *asservissement*, *exploitation* des individus, *utilisation à des fins inavouées* et *trahison de l'idéal démocratique*. Ce grave respect de la liberté en chacun, transposé sur le plan scolaire, faisait dire déjà à Condorcet : Si l'Etat

usait de la force de l'instruction « pour exci-
« ter en faveur des lois constitutionnelles un
« aveugle enthousiasme qui rende les ci-
« toyens incapables de juger », il violerait la liberté dans ses droits les plus sacrés. A cette précaution et à mille autres de même sorte, on voit combien est aigu le souci de la justice chez les hommes de la Révolution Française. Ils se révélaient d'ailleurs beaucoup moins soucieux de cohésion sociale que de respect intégral des consciences. C'est que cette cohésion leur semblait aller de soi et que par ailleurs, leur zèle ardent pour la justice suffisait, à leurs yeux, pour assurer la seule harmonie viable dans le corps social.

N'empêche que s'appliquer, même en vue de la justice, presque exclusivement au développement de l'individualité en chacun, c'est promouvoir, certes, une *riche variété d'individus*, d'opinions, d'activités et de manières d'être, et, par suite, c'est intensifier singulièrement les ressources psychologiques et intellectuelles du groupe. Mais c'est en même temps, (du moins si l'on néglige de créer une franche atmosphère sociale) favoriser toutes les différences et les divergences individuelles, l'extrême multiplicité des opinions et des partis, les luttes intestines, et, aux heures de crise, les possibilités de dislocation. Dans une société jalouse de l'autonomie de ses membres, la vie communautaire risque donc *d'être assez instable*, et son apprentissage fort réduit.

Cette exigence de liberté pour tous porte en soi, — et c'est son héroïsme — ses propres ferments de dissociation. L'autorité qui s'impose à chacun avec une manière de bonhomie inconnue des autres régimes, doit supposer la prise de conscience par chacun des responsabilités personnelles. Elle réclame donc, à tous les degrés et dans tous ses rouages, *l'auto-discipline*. Hors de cette auto-discipline stricte, qui suppose chez tous une égale sincérité et une égale ardeur, il n'est point dans ce régime, d'apprentissage possible de la vie en commun. Nous ne savons que trop, hélas ! combien le self-government quand il n'est plus qu'un self-relâchement compromet le fonctionnement normal et appelle, en contrepartie, la brutale coercition.

Plus qu'aucun autre, le régime démocratique suppose une éducation de l'enfant *pour* et *par* la société. Or, plus les sociétés démocratiques se rapprochent de l'idéal qui les a fait naître et qui continue de les inspirer, plus elles tendent vers l'autonomie de l'individu, et, reconnaissons-le avec humilité — plus elles risquent parfois de dégénérer dans un individualisme outrancier et a-social. En France, où la préparation étatiste et partisane faite ailleurs pour agir sur le subconscient des enfants et des foules, apparaît comme un véritable attentat à la liberté profonde des hommes, où le souci aigu de la plupart des éducateurs consiste à façonner une « tête bien faite », dominée par un clair jugement, on aperçoit assez bien — et l'on éprouve — les inconvénients d'un système qui néglige quelque peu la préoccupation sociale, les ressources de la vie et de l'enthousiasme collectifs et toutes les forces instinctives exaltées par la puissance du nombre. Voilà précisément ce qui inspirait au philosophe Durkheim ce conseil aux éducateurs français : « La société
« ne peut vivre que s'il existe entre ses
« membres une suffisante homogénéité, en
« fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les
« similitudes essentielles que réclame la vie
« collective. »

⁂

Sans doute, notre idéal démocratique a marqué un progrès immense et *décisif* dans l'évolution des hommes d'Occident.

Sans doute aussi, il a pu triompher au XIXe siècle dans une société qui avait la classe moyenne pour armature et qui ignorait encore les *masses*, mais, aujourd'hui, cette existence des masses, qui est la grande réalité sociale contemporaine, s'impose et elle n'est pas loin d'être dominatrice.

Il importe donc d'envisager l'urgente nécessité d'un complément social à ce système éducatif, d'ailleurs infiniment respectable parce que respectueux, comme nul autre, de la liberté de l'esprit.

⁂

II

SOCIÉTÉS DE TYPE DICTATORIAL

En revanche, le souci de la masse et de ses réactions éventuelles est extrêmement puissant dans les sociétés de type dictatorial.

Il s'agit moins, il est vrai, de la libérer que de l'embrigader, mais comme la contrainte pure ne suffirait pas pour avoir raison d'elle, on a imaginé une préparation beaucoup plus ingénieuse et efficace qui la plonge sans aucun répit dans une surabondance de vie communautaire.

Il vaut, pour notre sujet, qu'on s'y arrête un peu longuement. Jamais, en effet, avant les dictatures contemporaines, pareille technique de la vie en commun n'avait même été soupçonnée. D'emblée, celle-ci vous met au cœur des réalités : la masse, d'une part, qui a pris, de nos jours, une physionomie concrète, parfois vraiment obsédante ; et

d'autre part, l'utilisation de l'outillage le plus moderne qui centuple la puissance de l'homme.

(Apparemment, (je dis : apparemment) la masse est devenue omnipotente : tout, jusqu'au chef suprême, est issu d'elle et tout retourne à elle.

En fait, pétrie et repétrie, et, comme passée au laminoir par la propagande, elle n'est plus qu'une chose infiniment ductile entre les mains du chef. L'autorité, la forme, le dessin de la société, c'est lui, rien que lui.

On comprend que dans de telles conjonctures, ce chef emploie tous les moyens pour demeurer et se garantir contre les éventuelles fluctuations de cette masse. D'où la nécessité pour lui, d'obtenir à tout moment l'assentiment unanime et donc de tout faire pour le provoquer ; j'allais dire : pour le fabriquer. Or, il n'est pas pour cela de moyen plus sûr que de développer au maximum toutes les formes possibles des sentiments et des activités communautaires, et l'on sait à quel point les dictateurs y réussissent...

Etudions donc leur propre technique pour voir si, et dans quelle mesure, elle peut convenir aux fins que nous nous proposons.

Totalitaire, étourdissante, exclusive, brisant avec les obstacles ordinaires du *temps*, et de *l'espace*, la propagande pour l'éducation des masses se répand partout, se communique à tout, agit à tous les niveaux de la vie inconsciente et de la vie consciente, revêt à la fois les formes les plus véhémentes et les plus subtiles, bouleverse toutes les habitudes, crée partout de l'ubiquité et de la présence, assène les formules sans permettre à l'auditeur de se reprendre pour juger, détraque en lui tout le pauvre instrument de la réflexion.

De cette technique, la suggestion et l'enthousiasme sont les plus puissants instruments : suggestion inexorable de la presse — quotidienne et unanime — des affiches lumineuses, des formules partout répétées comme les commandements du Décalogue. Suggestion inexorable des cortèges au pas cadencé, des chœurs partisans, de l'uniformité des saluts et des gestes, de l'uniforme lui-même, de tout ce qui, à tout moment, se grave dans les yeux, dans les mémoires, dans les muscles pour affirmer que vous appartenez, corps et âme, à un tout. Suggestion inexorable par le portrait, par l'image, par la caricature, par le cinéma, par la radiodiffusion qui retentit sur la place publique et jusque dans l'intimité des foyers, par les immenses fêtes symboliques réunissant, dans une manière de délire, des foules telles que jamais on n'en avait vues. Suggestions et enthousiasmes méthodiquement et minutieusement élaborés par les centres de la propagande, cet omni-cerveau du corps social auquel les membres ont juste le droit d'obéir. A cet ensemble de mesures, dont l'efficacité est parfaite, il faut ajouter encore — last but not least — la suppression des libertés (presse, réunions, associations) et le recours en cas d'infraction, aux châtiments les plus terribles.

En somme, voilà le fondement et voilà les effets de la vie en commun telle que nous la proposent les sociétés de type dictatorial. L'âme populaire, traitée à la fois par l'extrême sévérité et l'extrême enthousiasme, n'y diffère à peu près plus de l'âme enfantine ; elle est toute impulsivité, toute plasticité, tout instinct ; incapable de choisir elle-même son destin, elle est aveuglément à la dévotion du chef.

Disons sans ambages que, pour maintes raisons, cette technique de la vie en commun nous épouvante, que cette réceptivité irrésistible nous désole, que cette unanimité, loin de susciter notre admiration, détermine, selon nous, à brève échéance, un appauvrissement spirituel, que ce paroxysme, sans cesse renaissant, de l'affectivité nous semble incompatible avec le respect qu'on doit à la pensée, que la notion de masse, enfin, conçue comme une poussière sociale bonne à agglomérer par tous les moyens, puis à passer au moule, nous apparaît comme provisoire et incomplète, et que, pour nous, il n'est point d'apprentissage humain de la vie en commun qui n'implique le respect des consciences et ne retourne jusqu'à la singularité et à l'intimité de la personne.

Ainsi donc, ce « modèle » social ne saurait nous satisfaire. N'empêche que, dans le temps même où nous nous efforçons, avec une conviction farouche, de sauvegarder la pensée libre et le respect qu'elle exige parce que nous y voyons l'ultime noblesse de l'homme et la seule valeur qui contienne en germe toutes les autres, nous assistons avec angoisse, chez des peuples liés à nous, pourtant, par l'ensemble de l'héritage humain, à la réalisation massive et enthousiaste, d'un idéal de dressage qui galvanise adolescents et adultes, ou, tout au moins, les encadre, et qui, en travers de l'Europe, cimente un bloc homogène, sans fissure, où la densité et le potentiel constituent pour l'avenir une redoutable inconnue... Qu'on dise, après cela, que la pensée libre n'implique pas, pour nous, le risque et l'héroïsme !...

Il faut donc, bon gré, mal gré, que nous prenions une conscience plus vive du *phé-*

nomène de masse si propre aux temps actuels ; non certes pour renier notre tradition, mais pour en éprouver la vitalité au contraire, si nous ne croyons pas cette tradition incompatible avec le sentiment de la communauté.

*
* *

Contemplons donc la nature, cette inspiratrice éternelle : Tout à la base, dans certaines colonies d'êtres élémentaires et indifférenciés, on voit bien que la vie est possible seulement par le conglomérat de toutes les impuissances ; mais dès qu'on s'élève un peu, dès qu'on observe l'être isolé qui se meut et qui jouit de quelque autonomie physique on aperçoit, même simpliste, un commencement d'organisation. — Puis, au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle des êtres, les organismes se différencient et en même temps se compliquent, car les deux processus sont complémentaires. Il apparaît ainsi, avec évidence, que, dans un être quelconque, *le degré de différenciation et d'organisation de ses fonctions correspond à son degré de supériorité.*

Il apparaît ainsi qu'il ne peut y avoir de *vie* que si un « organisme » est réalisé ; autrement dit, que si les diverses fonctions d'un même corps sont capables d'un ordre et d'une harmonie. Le résultat ? Une vie plus forte quoique plus solidaire dans toutes ses fonctions, plus riche, plus plastique et, physiquement, plus libre. A observer donc, la multiplicité des vivants, se dégage peu à peu cette loi que : LA DIFFÉRENCIATION CROISSANTE PEUT INDÉFINIMENT PRODUIRE LA *VIE* — ET UNE VIE DE PLUS EN PLUS HAUTE — POURVU QU'ELLE S'ACCOMPAGNE D'UNE ORGANISATION HARMONIEUSE ET STRICTEMENT COMPLÉMENTAIRE. — De là, ce critère que je proposerais volontiers : Chez un être vivant, la différenciation croissante dans une organisation croissante est un signe de supériorité.

Il en va de même, toutes proportions gardées, pour ces organismes d'un genre nouveau que sont les sociétés, depuis que la prolifération inouïe de la machine les a transformées.

Les fonctions de la société occidentale sont si spécialisées et diverses que, sans organisation, toute vie y serait impossible. De là cette interdépendance — encore bien imparfaite — dans la vie nationale et dans la vie des peuples. De là cette nécessaire transmission par les aînés des richesses héritées et revêcues, et de là, pour l'enfant, cette acquisition et cet apprentissage qui répondent à son « éducation ».

Aujourd'hui, comme jamais, les masses vivent sous le signe de la division du travail, une division poussée jusqu'aux extrêmes et qui est, par excellence, l'agent de différenciation. Rien ne peut plus être accompli sans l'existence de l'équipe, et la composition de l'équipe est elle-même le fait de la loi du travail. Tous les ouvriers en usine savent cela; ceux de l'atelier, mieux encore, qui connaissent, comprennent et exécutent, les opérations successives d'une œuvre moins impitoyablement anonyme que celle de l'usine. D'où la camaraderie spontanée de ces hommes, et la force de cohésion de l'équipe. Jamais les syndicats, les coopératives et cette forme moderne de corporatisme qu'on trouve dans certains pays n'auraient pu naître sans cette grande solidarité de l'effort producteur.

Qu'est-ce donc qu'une équipe ?

C'est un groupe d'individus assemblés en vue d'une tâche commune, répartie de telle sorte que tous, ayant la claire vision de l'ensemble, et désirant son accomplissement du même cœur, articulent l'un à l'autre leurs efforts différenciés en vue d'un résultat final. Une telle définition, comme on le voit, exclut toute interprétation purement biologique de l'équipe humaine. Ici, comme ailleurs, l'homme, c'est la pensée ajoutée à la nature.

Toute équipe représente un double mouvement :

1) Un mouvement analytique de différenciation et de tâches particulières ;

2) Un mouvement synthétique de coordination et de représentation globale.

L'équipe sportive, — avec les qualités bien connues qu'elle développe — illustre très exactement notre pensée ; mais aussi l'équipe d'atelier ou l'équipe rurale, telle qu'on la voit se former pour la moisson, pour la vendange, autour de la batteuse, etc...

Or, il nous paraît que l'équipe réconcilie les caractères antinomiques développés par chacune des sociétés ci-dessous envisagées : idéal dictatorial, idéal démocratique. Comme le premier, elle tend à substituer à un individualisme ombrageux, voire mesquin, un large esprit de corps à base de vie commune ; mais, comme le second, elle attache un prix infini à l'éducation de la pensée personnelle, à l'effort de l'individu et à cette libération progressive des consciences, qu'elle ne voudrait à aucun moment confondre avec le verbalisme de la pseudo-liberté. Par là, cette éducation prétend édifier la Personne, point de rencontre et nécessaire synthèse de tout ce qui est *sui-generis* en chacun avec tout l'héritage social. Alors, le conflit, —

un peu théorique — entre individu et société se résout dans un concept plus vaste et plus près du réel.

Quant à l'ordre, il ne tarde pas à s'établir, parce que chacun se sent directement responsable, parce que chacun a son attribution définie et son effort propre. La discipline s'y fait à peu près spontanément.

Dans l'équipe, il n'y a pas place pour l'embusqué.

Par ailleurs, l'expérience prouve que l'œuvre en train ne réussit qu'entre les mains des hommes compétents. Il s'ensuit que les rapports de l'autorité sont transformés, qu'elle y retrouve son vrai visage et qu'elle inspire confiance et admiration.

L'équipe ne connaît pas le masque odieux de la contrainte aveugle.

*
* *

III

MODALITES PRATIQUES

Le travail par équipes peut être réalisé à l'école. Chez nous, il a fait ses preuves dans l'enseignement primaire, au moins dans quelques départements, là où se trouvait un initiateur, je veux parler de M. Cousinet.

Il l'a été aussi, très fragmentairement et malgré les difficultés, dans l'enseignement du deuxième degré, mais toujours dans des cas isolés et rares.

Toutefois, ces expériences ont une particulière valeur, car on a coutume de dire que l'esprit de la « nouvelle éducation » est souhaitable dans les classes enfantines, tolérable dans les classes primaires, impraticable dans l'enseignement secondaire.

*
* *

Mon expérience m'a révélé qu'il est réalisable jusque dans les formes les plus traditionnelles et les plus exigeantes de l'enseignement et que, sans crier gare, il transforme radicalement l'esprit et les méthodes de l'école classique.

J'aimerais citer de nombreuses expériences tâtonnantes et révélatrices, faites à tous les niveaux de cet enseignement. Le temps presse, je me contenterai d'un exemple, le plus typique, parce qu'il est emprunté à l'enseignement qui est, sans doute, le plus abstrait et le plus ingrat pour des élèves de 16 à 17 ans : celui de la Philosophie ; enseignement rendu plus abstrait et plus ingrat encore, par la nature du programme, son ampleur, et les exigences de l'examen.

Prenons, au hasard, une question du programme : les rapports de l'Art et de la Société, par exemple.

D'abord, l'interdiction est absolue de regarder dans un manuel, mais, en même temps, cette question est soumise à un examen attentif : on l'analyse, on la scinde en idées d'importance moindre, et, simultanément, on scinde la classe en équipes correspondantes, 4 à 5 élèves, voilà une équipe. Plus ample, elle manquerait de cohésion. Pour un sujet aussi vaste que « les rapports de l'Art et de la Société », l'histoire peut servir de guide : l'une des équipes s'attribue, par exemple, « l'Art dans la société grecque » ; une autre : « l'Art dans la société romaine »... au Moyen Age, etc... » Les équipes formées et le travail réparti, c'est chacune d'elles alors qui recommence pour elle-même, sous l'impulsion d'un chef d'équipe et le contrôle du maître, cet effort d'examen et d'analyse, effort qui éprouve la valeur de l'idée, soit pour l'approfondir, soit pour la rejeter.

Dans notre exemple, la répartition est facile. Soit l'équipe qui a choisi « L'Art dans la société grecque ». L'une des élèves demandera à étudier — selon le point de vue envisagé, « L'Origine du théâtre grec », une autre : « La statuaire au temps de Périclès », une troisième : « La période archaïque », etc... Une bibliographie est indiquée, fort simple : il ne faut pas que les élèves se noient. Alors, la classe se met au travail ; chaque élève avec sa tâche propre mais en relation avec toutes, et selon une ordonnance dont l'équipe est l'instrument. Cette classe représente alors *in concreto* le plan d'ensemble du travail, la situation extériorise les exigences de la pensée ; d'amorphes et juxtaposés qu'étaient les membres, les voilà qui prennent conscience de leur solidarité et deviennent, joints les uns aux autres, un véritable organisme. Il faut, en effet, penser à tout moment non seulement à sa tâche propre, mais à la figure qu'elle doit avoir dans l'ensemble. Ce souci constant de coordination avec ce qui précède et ce qui suit suffit à préciser les sentiments encore obscurs d'interdépendance qui, peu à peu, seront dominateurs. Ils sollicitent en chacun une vision d'ensemble, une pensée synthétique.

Les corrections sont l'objet d'une — et si l'on peut — de plusieurs séances. Une équipe est-elle désignée, chaque membre expose tour à tour sa documentation. Il raconte et ne lit pas : la narration a une *vie* que la lecture n'aurait jamais et tout exercice est excellent qui oblige l'élève à mieux posséder sa langue. Après chaque relation orale, les élèves doivent donner leur appré-

ciation, en dehors de toute sympathie personnelle. Elles s'en acquittent en général assez bien — en accord spontané avec le professeur. Puis chacune est en mesure de rédiger son propre travail. Comme le travail d'ensemble dépend de leur travail à toutes, elles s'entr'aident, se consultent se morigènent et ne cessent de se préoccuper les unes des autres en vue d'équilibrer et de parfaire.

Une partie de foot-ball ne susciterait pas plus d'émulation.

Ensuite, les devoirs sont réunis et reliés. Autant d'équipes, autant de paquets, et le tout m'est remis. C'est, cette fois, la correction écrite facilitée par tout le travail antérieur. — Elle est elle-même, quoique longue, des plus intéressantes : non plus trente à quarante grimoires où sont ressassees vaille que vaille, les idées et jusqu'aux formules du manuel, mais un travail d'ensemble, une sorte de mémoire, où l'on ne saurait déchiffrer sans émotion, (malgré gaucheries et lacunes) les premières recherches personnelles.

Pas un devoir qui ressemble à l'autre, mais tout s'enchaîne et, avec plus ou moins de bonheur, achemine à la conclusion générale. Or, en tout ceci, l'auto-discipline a joué au maximum, étant inhérente au travail. Ces feuilles, auxquelles on a joint gravures, dessins, coupures de journaux, etc.. une fois reliées les unes aux autres, constituent *l'album collectif*. Il y en a un, de même, pour chaque question traitée de cette manière. Cet album circule dans toute la classe et chaque équipe prend connaissance du travail des autres — ainsi se complètent l'œuvre de solidarité et l'effort de culture, où il ne saurait être parlé de « spécialisation étroite et précoce », mais, au contraire, d'invite constante à développer en soi toutes les exigences de la pensée.

Est-il besoin d'insister pour qu'on perçoive que cette méthode, dès qu'elle est devenue habituelle aux élèves, suffit à tranformer l'atmosphère de la classe et à donner aux jeunes, par des moyens très simples, un apprentissage de la vie sociale à l'image des rapports dans la vie adulte.

Est-il besoin de dire que l'organisation par équipes oblige non seulement au travail de précision et d'approfondissement, mais aussi à l'effort de coordination et de composition collective, et qu'elle participe ainsi au double rythme de la vie de l'esprit : analyse et synthèse ?

Est-il besoin enfin de montrer que, pour sociale et communautaire qu'elle vise à être, elle ne requiert à aucun moment la réceptivité, la docilité et l'imitation, autant de manières d'être qui font le lit de la servitude intellectuelle ?

Au contraire ! Elle réclame autant d'efforts originaux et personnels qu'il y a de co-équipiers ; elle veut, pour chacun, une pensée active, mûrie dans le silence et la réflexion, et, comme telle, *elle demeure dans la ligne de l'idéal éducatif classique.*

Bien entendu, la méthode, qui est complexe, serait inapplicable sans le zèle du maître, attentif, discret et soutenu ; sans un certain enthousiasme aussi, dans la mise en train, pour que les élèves en aient la curiosité et l'émulation.

Mais, dès que des habitudes sont prises, on voit cet esprit d'équipe se transposer sur les plans les plus divers : dans les jeux, dans les excursions, dans les initiatives prises hors de la classe, et jusque dans les œuvres de charité. Il devient alors d'une remarquable fécondité sociale, (dont, si c'était le lieu, je donnerais des exemples).

*
* *

IV

CONCLUSION

Le monde européen, en plein chaos de pensées, traverse actuellement une crise profonde de transformation.

Il importe que les éducateurs, plus que tous les autres, prennent conscience de cette crise, mais pour la dominer et préparer avec confiance et fermeté les voies de l'avenir. Il importe aussi que, par eux, l'héritage commun des hommes, si lentement et douloureusement acquis, soit transmis — qu'il ne sombre pas sous le prestige de l'étourdissant, de l'inédit, de l'énorme et du violent, mais que la pensée libre qui est pour nous autres le signe distinctif et glorieux, demeure le mot de notre ralliement et la vertu de notre dépassement.

MARIE-ANNE CARROI.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs *Chaque album*..... **6** fr.

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album* ..... **6** fr.

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album* ..... **6** fr.

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant ..... **6** fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

L'Observation libre

Ou quelques aperçus de l'âme enfantine

A l'école, on enseigne de tout un peu... « mais on oublie d'y enseigner à voir le monde ». (M. Antonio Coen, N° 115, « *Pour l'Ere Nouvelle* »,

L'on est bien obligé de constater que l'élève sortant de nos écoles, nanti de son certificat d'études, n'est nullement préparé à la vie, et cela uniquement peut-être du fait qu'on ne lui a pas appris à l'observer. L'éducateur s'est privé ainsi de découvertes psychologiques essentielles qui lui auraient révélé les qualités natives de ses élèves, et il a frustré l'enfant d'un double bénéfice : l'empêchant d'abord de connaître la vie, ensuite de s'orienter dans les multiples chemins de l'expérience.

C'est pourquoi l'enfant s'étonne au premier contact avec la réalité et même trébuche au premier obstacle.

Appliquant, depuis un an et demi, les principes de l'enseignement Decroly, je puis dire maintenant, non seulement qu'il n'est pas impossible, mais qu'il est facile — et même, dans les classes traditionnelles, de faire observer la vie à l'enfant. Abandonnant la routine, le maître peut mettre ses élèves en contact avec la vie des hommes, des animaux et des plantes, Il le fera d'autant plus facilement qu'il se trouvera dans un milieu rural, où la vérité est présente à chaque pas et où les faits ne sont pas faussés en partie ou en totalité par les conventions et les complexités de la vie sociale des villes.

J'ai été amené, par étapes successives à faire de l'observation l'armature même de mon enseignement. Cette observation est tantôt libre, tantôt dirigée.

J'envisagerai aujourd'hui l'observation libre, me réservant d'étudier plus tard, l'observation sous sa forme dirigée, ainsi que les rapports entre ces deux formes d'observation. Dans une classe de 27 élèves, nous pratiquons la méthode d'observation libre sous des aspects très divers. Elle se présente, en effet, avec le système d'exercices spontanés que voici :

1) Le journal de la classe ;
2) La boîte à questions ;
3) Les observations du jeudi.

I. — *Le journal de la classe.*

Librement, chaque jour, les enfants écrivent sur un cahier spécial, unique pour toute la classe, les événements qui les ont frappés. Les événements mentionnés sont très divers : faits scolaires ou d'ordre coopératif, remarques sur la vie rurale, sur les grands événements naturels : temps, saison, végétation, animaux, etc.. joies enfantines, appréciations diverses,

Au premier abord, il semble que chacun traite indifféremment. Mais, par un examen plus serré, on s'aperçoit que certains enfants ont une préférence pour les faits naturels, d'autres, pour les événements scolaires, d'autres expriment surtout le sentiment ou la réflexion nés d'une observation. La forme garde quelquefois un certain laconisme qui n'enlève rien à sa force.

« Ce soir il a fait du soleil ! »

(René B., 16 décembre)

« Une heure et demie, fête de l'arbre de Noël ! ».

(Joseph C., 24 décembre)

« Aujourd'hui il y a un élève qui a quitté l'école... Et je pense qu'il n'aimait guère à venir en classe, car il était content de quitter ses maîtres et ses camarades ».

(Firmin L., 23 mars)

Certains enfants ont le souci d'une précision toute mathématique.

« Ce matin, de bonne heure, j'ai vu un arc-en-ciel ; il a duré 35 minutes ».

(Raoul P., 20 mars)

« Hier, j'ai vu les premiers hérons qui émigraient; un monsieur en a compté 102 ».

(Albert D., 16 mars)

II. — *La boîte à questions*

Elle a provoqué un enthousiasme durable et toujours aussi joyeux. Une boîte aux lettres a été confectionnée par les élèves. Librement, chacun pose par écrit une question et la glisse dans la boîte qui est relevée le lundi et le vendredi par l'élève de service. Le maître répond aux questions et l'explication est collective.

Les questions étaient parfois en si grand nombre que j'ai dû limiter le droit de chacun.

Quelles sont-elles ? Bien inattendues, parfois, elles me mettent dans l'embarras et m'obligent à des recherches. Mais leurs révélations sont intéressantes.

Beaucoup de questions de statistique et

une véritable « épidémie » de « Quel est le plus grand » inaugurèrent ce système, très rapidement, les curiosités individuelles se firent jour.

Albert D... 12 ans, pose très souvent des questions qui intéressent l'exploitation de sa ferme et embarrassent la famille. « Quelles dimensions faut-il donner à une auge qui servira à la fois à abreuver les bestiaux et à alimenter la machine à battre ? » La question a été débattue collectivement à la grande satisfaction de l'intéressé.

Quelques élèves se spécialisent dans les questions scientifiques : « Les médecins prennent-ils les rayons ultra-violets sur le soleil, ou les font-ils à l'aide d'appareils spéciaux ?

(Jean J., 11 ans)

« Comment fait-on pour guider un paquebot ? »

(André P., 12 ans)

« Tous les microbes sont-ils nuisibles ? »

(Raoul P., 12 ans)

« Comment se forme le courant électrique dans les turbines ? »

(Albert D., 12 ans)

Les questions grammaticales semblent davantage captiver les plus jeunes :

« Pourquoi « femme » prend-il un *e* au lieu d'un *a* ? »

(Pierre C., 8 ans)

« Pourquoi tous les jours de la semaine se terminent-ils par *di*, sauf le Dimanche ? »

(Maurice B., 8 ans)

« Qu'est-ce que la proposition elliptique?»

(Roger T., 12 ans)

Les demandes de précisions sur le sens de termes voisins par le son ou la signification sont nombreuses autant qu'utiles :

Différence entre : un coupe-circuit et un court-circuit ;

le home et l'homme ;

Austrasie et Australie ;

Iles Britanniques et Angleterre.

Certaines questions étonnent un peu, venues d'enfants encore bien jeunes :

« Quels sont les pays qui ne font pas partie de la S. D. N. ? Pourquoi ? »

(Louis B., 12 ans)

« Comment une nation peut-elle devenir indépendante ? »

(Roger T,)

Les questions sur la marche de la coopérative scolaire sont surtout d'ordre financier.

III. — *Les observations du jeudi*

Chaque vendredi, les élèves apportent sur une feuille le compte rendu d'un travail d'observation libre exécuté pendant le congé du jeudi, et comprenant un texte et une illustration. Ici, les intérêts et les goûts de chaque élève se révèlent mieux encore, soit par le choix de l'objet observé, soit par l'exécution du compte rendu. Maurice M., 12 ans, ne prend comme sujet d'observation que les actions de la vie courante (jardinage, travaux ruraux) ; Raoul P., 12 ans, semble intéressé surtout par l'artisanat dont il décrit les travaux et dessine les outils ; Jean J., observe tout ce qui touche aux travaux de la ferme ; un autre s'intéresse aux oiseaux... Beaucoup sont attentifs aux phénomènes naturels, ce qui est normal pour les habitants des campagnes, Rares sont les enfants qui ne marquent aucune préférence.

Quant à l'exécution, elle varie également selon les enfants. Deux élèves donnent un soin tout particulier au dessin, négligeant et écourtant le texte. Leurs dessins sont de petits chefs-d'œuvre de précision, Maurice M. fait toujours ses illustrations à l'aquarelle, alors que Raoul P. les fait toujours à la plume. Les dessins de Jean V. contiennent une foule de détails et comportent des notes sur le dessin lui-même. Joseph C. dessine peu, mais le texte est très précis t très correct... Il se contente d'y joindre une gravure traduisant une partie de l'action qu'il observe.

Ce genre de travail plaît énormément à tous les élèves. Deux seulement, qui sont de bons élèves, ne semblent pas nés observateurs... On sent qu'ils peinent à trouver un sujet d'observation qu'ils voudraient intéressant.

Chez tous, en général, le texte est correct et la présentation soignée.

Marc B., 12 ans, le 2 avril, me donne une observation sur la fleur de poirier. Son texte, comme à l'habitude, est court, mais ses dessins à l'aquarelle sont si nets, si précis que son travail pourrait se passer de ce texte. Le même caractère se retrouve sur son observation de l'éclipse de lune, du 8 janvier dernier.

Chez Jean V., 12 ans, le 16 janvier, on tue le porc à la ferme... ; tout est sens dessus dessous, depuis la ferme entière avec ses bâtiments jusqu'à la personne qui tient le couteau et celle qui apporte la corde.

Raoul P., qui a un penchant pour l'artisanat, reproduit toujours les outils vus chez le charron, le sabotier. etc..

Tels sont les résultats de ces trois sortes d'exercices d'observation libre.

Mais quels en sont ou peuvent en être les résultats pour l'élève et le maître ?

1) L'enfant en retire des avantages certains.

2) Le maître, de son côté, apprend à découvrir des traits de caractère, des formes de tempéraments, il apprend à mieux connaître les individus libres. Ces observations ne peuvent, d'autre part, que fournir un concours précieux à l'enseignement du français. L'enfant arrive à exprimer par écrit et d'une façon correcte, ce qu'il a vu ou ce qu'il a pensé. Certains de ces compte rendus sont de véritables compositions françaises. Donc, ils offrent des occasions fréquentes de « manier la plume et d'utiliser les mots nouveaux appris au cours des observations.

Après un an d'application des observations libres, je puis dire que tous les élèves ont fait de sérieux progrès en français. Les rédactions mauvaises n'ont pas disparu, certes, mais les élèves les moins doués ont au moins à leur actif quelques bons devoirs. De plus, je ne rencontre que très rarement des devoirs lamentables.

Ces observations plaisent-elles à l'enfant.. ? Oui, car elles sont libres. En voici un témoignage.

« Aujourd'hui, nous avons reçu un aquarium et un autre microscope, je suis très content.... l'on pourra faire de jolies observations. »

(Marcel T., 13 ans. — Journal, 24 mars)

Pourrait-il en être autrement..? Non, car l'enfant apprécie la liberté qui lui est donnée dans l'exécution de ces exercices ; pas de contrainte, pas de timidité. Fait à la fois curieux et normal, je ne rencontre jamais de questions, d'observations absurdes. L'enfant sent le sérieux de ce travail où il agit librement.

D'autre part, il acquiert un entraînement qui lui apprend à distinguer le bon du mauvais, l'utile de l'inutile, et qui développe son jugement, son esprit critique se forme, s'affine, on le sent nettement à la précision des observations. Observateur, l'enfant l'est et aussi curieux, l'on est même étonné de le voir poser des questions comme celles que j'ai citées précédemment.

Enfin, pour le maître, quelle merveilleuse expérience et quelle fructueuse moisson... Caractère, tendances et dispositions de l'enfant s'y révèlent clairement.

N'aurions-nous pas là un nouveau moyen, d'autant plus sûr que ces manifestations de l'âme enfantine sont libres, de connaître nos élèves et de recueillir ainsi des données susceptibles de permettre leur orientation professionnelle ?

COQBLIN

Instituteur à Mhère.

Le Congrès International de Pédagogie d'Utrecht (14 - 20 Avril 1936)

Sur l'invitation de Kees Boeke, cet éducateur remarquable et cet entraîneur d'hommes, qui a créé selon des formules neuves et progressivement découvertes, par le contact journalier de l'expérience, une école vraiment unique, à Bilthoven (Hollande), s'est réuni à Utrecht du 14 au 20 avril, un Congrès international d'éducation qui a rassemblé les représentants de nombreuses nationalités. Le Congrès avait été présenté par M. Adri van der Luide dans les termes suivants :

« Les initiateurs de cette réunion sont d'avis « que la crise présente dans les affaires de l'hu- « manité est due pour une bonne part au fait « que quelque chose de vital et d'important man- « que à l'éducation actuelle, dans le monde. Dans « les écoles, on prépare les enfants à vivre comme « des individus. Au moyen d'un système de notes « et de concours, chaque enfant arrive à consi- « dérer comme normal de viser à son propre in- « térêt, à l'exclusion de tout autre. En d'autres « termes, les écoles ne tendent pas assez à pré- « parer leurs élèves à vivre et à travailler en com- « mun. Dès lors, comment s'étonner si les hom- « mes et les femmes ainsi formés portent en eux « toute leur vie ce même esprit de compétition ? « Et n'est-il pas évident que si, dans toutes les « écoles du monde, on enseignait aux enfants à « vivre en commun comme au sein d'une famille « aimante, il règnerait un esprit tout différent ? « Une telle méthode consciencieusement pratiquée « ne constituerait-elle pas un des éléments essen- « tiels du bonheur ?

« Voilà pourquoi nous avons pris la décision de « réunir cette conférence internationale où pour- « ront se rencontrer tous ceux qui ont réfléchi « à ce sujet et qui ont fait des expériences pra- « tiques en ce domaine... Le Congrès constituera « lui-même une expérience dans l'art de vivre « en commun, car beaucoup de temps est réservé

« aux entretiens en petits groupes et le pro-
« gramme n'est pas surchargé de longs dis-
« cours ».

Le Congrès fut, à plusieurs égards, remarquable et, tout d'abord, par l'atmosphère de chaude cordialité et par l'organisation parfaite et, cependant, souriante, que Kees Boeke avait suscitée. A lui qui n'a cessé d'être sur la brèche, et dont le dynamisme incroyable, autant que la pensée lucide, grave et sereine, ont fait de ce Congrès un succès, vont tout d'abord nos hommages. Aux autres orateurs aussi. Parmi eux, citons : M. Pierre Bovet, de l'Université de Genève, qui, comme on sait, particulièrement compétent, a parlé de l'instinct combatif : « Avec l'ex-
« tension de la communauté à l'humanité
« entière les solutions d'hier apparaissent
« insuffisantes. Toute guerre nous apparaît
« comme une guerre civile. L'agressivité,
« que nous ne pouvons supprimer si elle est
« instinctive, doit être adaptée à notre sen-
« timent social élargi. La lutte pour la paix
« fait appel — et même d'une façon plus
« marquée — aux mêmes énergies comba-
« tives que la guerre ». M. Rawson, le co-directeur de la « *New Education Fellowship* », constatant avec éloquence que l'une des questions les plus épineuses de la vie en commun est celle de l'autorité, se sépare des « extrémistes » de la nouvelle éducation qui, *en aucun cas*, n'admettent la contrainte ; mais il définit comme eux le type d'autorité que requiert une société nouvelle :

« Nous avons besoin de chefs qui croient à
« la valeur de l'opposition et comprennent
« qu'ignorer un point de vue différent du
« leur c'est détruire la chance de compren-
« dre la vérité future, laquelle implique, les
« deux points de vue. — Avoir « le cœur ou-
« vert », signifie : maintenir un contact
« émotionnel même avec ses adversaires. Il
« y faut un effort de sympathie pour com-
« prendre les circonstances et les opinions
« qui déterminent la vie et la conduite des
« autres ».

Sur le discours de Paul Geheeb, dont les idées et les œuvres sont si bien connues des lecteurs de cette Revue, nous n'avons pas à insister : son effort et sa foi ont encore été accrus par l'exil. M. le Professeur J. Boeke (qu'il ne faut pas confondre avec l'organisateur du Congrès) a montré comment la biologie bien entendue peut servir de fondement à la vie sociale. Le Darwinisme avec sa notion du hasard, son égoïsme absolu et le précepte implicite contenu dans la formule « the struggle for life » a amorcé un parallèle entre la vie organique et la vie sociale ; mais la conception du XXe siècle est plus synthétique, sans doute elle introduit, elle aussi, un parallèle entre l'une et l'autre, mais elle met au premier plan la régularité et l'ordre qui règnent au sein de la nature vivante et elle y voit un enseignement pour notre idéal éducatif.

Mlle Hamaide, la collaboratrice pendant plus de vingt ans, du Dr. Decroly, nous enrichit merveilleusement de ses expériences pratiques, et, particulièrement, de la plus récente, actuellement en cours, et qui a eu son point de départ, voilà trois ans, dans la création d'une école, à Bruxelles, selon les principes du maître.

« Le merveilleux programme Decroly, dit-elle,
« conçu scientifiquement et animé de l'esprit hu-
« main le plus large permet à l'enfant de vivre
« dans une ambiance favorisant un comportement
« social naturel et familial ».

« L'influence sociale et morale est encore ac-
« centuée par l'utilisation du même centre d'in-
« térêt pour toute école. Petits et grands s'inté-
« ressent aux mêmes centres. Le travail des pe-
« tits aidant le travail des grands, et ceux-ci ap-
« portant une aide précieuse au travail des petits.
« Il n'y a pas seulement un intérêt commun dans
« le travail, mais un intérêt commun dans toute
« la vie de l'école — responsabilités et charges
« partagées et réparties entre tous les membres
« de cette communauté — réunion d'enfants où
« toutes les questions de discipline sont discutées
« librement. Pas de point, pas d'examen, pas de
« classement. Un seul but, un seul idéal. Faire
« de l'école une communauté où chacun est heu-
« reux et où chacun apporte sa part de collabo-
« ration, animé d'un grand esprit d'amour et
« d'entr'aide »...

Il nous faut taire — faute de place — et le nombre des orateurs et la qualité de leurs rapports, et la valeur de l'exposition, où les peintures des élèves Csizeck rayonnaient comme autant de flaques de lumière (Pourquoi Csizeck n' « expose »-t-il pas une fois dans une grande capitale ?).

Il nous faut taire aussi l'accueil charmant de M. le Proviseur du Lycée Dalton (La Haye) et de ses élèves, garçons et filles, rivalisant de prévenances. Lycée moderne dans la banlieue de la ville, au sein d'une nature encore à demi vierge ; air, espace, lumière, belles classes fraîches, sobrement décorées et dotées, toutes, de leur petite salle de bibliothèque attenante ; retraites libres pour l'étude, salles spéciales de langues vivantes et laboratoires somptueux ; salle des fêtes à faire rêver d'envie, et vaste hall d'entrée tout débordant de fleurs...

Il nous faut taire enfin, hélas ! les intéressantes excursions, la visite à Bilthoven, l'af-

fabilité délicate des Hollandais si spontanément hospitaliers, la grâce ingénue de leur paysage qui, sous le ciel de cendre fine, nous offrait gentiment les moulins à vent peints de frais, les belles vaches frisonnes indolentes, et, à l'infini, les plates-bandes diaprées, où, comme dans les Franz Hals, s'éploie le génie de Harlem. Mais ce que nous ne saurions taire, c'est la ténacité de Boeke à vouloir que la France fût là-bas un tantinet représentée et notre gratitude pour l'accueil touchant qui l'y attendait.

M. A. C.

L'Enseignement des langues vivantes suivant les principes de l'École active

(Lycée Dalton — La Haye)

Le terme « Ecole active » vient de Ferrière, qui, sous ce titre, a publié un livre dans lequel il développe ses idées sur l'éducation et sur l'enseignement. Cependant ce qu'il entend par école active est autre chose que ce que Kerchensteiner par exemple, entend par « Arbeitschule » ou Mme Montessori par « l'éducation de soi-même ». Toutefois, tous ces rénovateurs dans le domaine de l'enseignement ont ceci de commun qu'ils désirent déplacer le centre d'activité du professeur à l'élève ; ils désirent « aplanir » la voie à la spontanéité de l'élève, ils désirent que celui-ci obtienne ses connaissances parce qu'il les a conquises lui-même, et non acquises par suite des explications du maître. Suivant eux, seul le savoir conquis a de la valeur pour la formation de l'esprit et du caractère.

En prenant donc le terme « école active » dans son sens le plus large, tous ces systèmes d'enseignement peuvent être considérés comme en faisant partie.

L'enseignement suivant le plan Dalton, qui est une forme intermédiaire entre le système Montessori et l'enseignement classique traditionnel et qui essaye d'en combiner les avantages, peut être considéré comme une forme spéciale d'école active. J'avoue que ce système est moins pur et par conséquent, moins complet que ceux que je viens de mentionner, mais étant moins révolutionnaire, il se prête mieux au rôle de système de transition qu'il est sans doute appelé à jouer dans l'histoire de l'enseignement scolaire.

***

L'enseignement des langues étrangères dans une école secondaire a pour but :

1° d'apprendre aux élèves à lire un livre ou un article de journal en langue étrangère et à manier cette langue oralement et par écrit, dans la mesure du possible ;

2° d'initier les élèves à la vie culturelle et sociale du peuple dont ils apprennent la langue.

L'enseignement des langues étrangères dans une école de commerce devra, en outre:

1° apprendre aux élèves le maniement du langage économique ;

2° les initier à la vie économique du peuple dont ils apprennent la langue.

D'autre part, l'école active vise à développer chez les élèves :

1° l'activité spontanée et créatrice ;

2° le contrôle de soi-même ;

3° le sentiment de responsabilité de son propre travail.

Il serait exagéré de dire que l'école traditionnelle soit incapable de développer ces qualités, mais elle les développe d'une façon insuffisante. En effet, c'est l'horaire qui indique le moment du commencement et la fin du travail, c'est le maître qui en indique le genre, c'est lui encore qui fournit les explications nécessaires, qui indique la voie à suivre, et l'aplanit dans la mesure du possible. Les élèves se contentent de reproduire ce que le maître a expliqué ou d'en faire des applications. L'activité des élèves n'est donc ni spontanée, ni créatrice. Ensuite le maître se chargeant du contrôle du travail fourni, les élèves n'apprennent pas, ou du moins apprennent d'une façon insuffisante à se contrôler eux-mêmes. Par conséquent, leur sentiment de responsabilité sera affaibli.

Afin de remédier à ces inconvénients, notre Lycée Dalton, à La Haye (Hollande) fonctionne de la façon suivante :

1° Toutes les branches ont leur propre salle. Il y a une salle de français, d'anglais, d'allemand, de chimie, de physique, de mathématiques, etc,..

Chaque professeur a sa propre salle. Les élèves n'en ont pas. Il voyagent d'une salle à l'autre.

2° Le nombre des leçons classiques ordinaires a été réduit aux deux-tiers, le troisième tiers étant réservé au travail libre.

3° Tous les samedis, les élèves reçoivent un papier tiré à un nombre suffisant d'exemplaires, contenant leurs tâches hebdomadaires pour les différentes branches et qui devront donc être finies une semaine plus tard. Ils la feront pendant les heures libres, qui remplissent la seconde moitié de la matinée. Ils pourront diviser leur temps comme ils l'entendront et faire les tâches dans l'ordre qu'ils préfèrent eux-mêmes. Pourvu que tout soit terminé avant la fin de la semaine suivante. Ce qu'on n'aura pas pu faire à l'école, se fera à la maison.

Les leçons simultanées ordinaires sont réservées aux travaux par écrit en commun, aux compositions et aux explications les plus indispensables, Le nombre de ces leçons étant plus restreint que dans les écoles traditionnelles, les explications seront réduites au strict minimum. En principe, on explique et on prépare le travail le moins possible. Si les élèves rencontrent des difficultés, ils trouveront dans les bibliothèques et dans les laboratoires de quoi les résoudre, et s'ils n'y parviennent pas eux-mêmes, ils pourront toujours s'adresser au maître qui, pendant ces heures libres, est là pour aider ceux qui auront besoin de lui. La différence entre le professeur de l'école traditionnelle et celui de l'école active revient donc à ceci que celui-là explique, auparavant et d'une façon générale, les difficultés principales à toute la classe, sans s'occuper des besoins individuels, tandis que celui-ci, du moins en principe, n'explique que ce que l'élève n'a pu trouver lui-même. Le secours est donc individuel et — ce qui est peut-être plus important encore — il n'est prêté qu'après que l'élève a cherché d'abord lui-même.

Quant au contrôle, il est indubitable que le professeur sera obligé de corriger personnellement les travaux faits par écrit dans les classes ordinaires, ainsi que les compositions, mais en ce qui concerne les tâches hebdomadaires, il se contentera, tantôt de contrôler le travail d'un élève quelconque, tantôt d'autoriser deux élèves qui en sont capables à se contrôler mutuellement. Ceux-ci écriront alors le résultat de leur contrôle mutuel sur un bulletin qu'ils délivrent au professeur.

Les tâches hebdomadaires contiennent toujours une partie orale et un travail par écrit. Anfin de pouvoir effectuer le contrôle du travail par écrit, les élèves disposent de textes qui leur sont fournis par le professeur et avec lesquels ils comparent leur propre travail ou celui d'un camarade. Le contrôle du travail oral est fait en général par le professeur lui-même, bien que parfois il puisse se faire assister par un élève très doué ou par un jeune professeur faisant un stage à l'école,

Les tâches servant le plus souvent de préparation à une composition ultérieure, les élèves les considèrent comme un entraînement utile qu'ils ont intérêt à faire le mieux possible sans s'occuper des notes ni de récompense. Cependant, ils savent que le travail est à refaire en tout ou en partie s'il n'est pas bon ou du moins suffisant.

Le sentiment de la responsabilité personnelle étant ainsi considérablement renforcé, le problème de l'ordre est sinon résolu, du moins sensiblement réduit. Ce qui frappe immédiatement tous les visiteurs de l'école — il y en a pas mal — c'est la tranquillité et la régularité dans le travail libre des élèves. Ils savent que leur tâche devra être terminée avant la fin de la semaine et qu'ils auront à faire à la maison ce qu'ils n'auront pas terminé à l'école. Ils comprennent qu'ils ont intérêt à travailler d'une façon continuelle et concentrée ; à force de s'y exercer, ils en prennent l'habitude et comme toujours, la satisfaction d'avoir réussi est la meilleure récompense de l'effort accompli.

*
* *

L'école Dalton étant « amphibie » forme transitoire entre l'école traditionnelle et l'école active pure, tous ces beaux principes ne pourront se réaliser que dans la mesure du possible. L'application du système à l'enseignement des langues étrangères vous fera voir jusqu'à quel point on a réussi (jusqu'ici) à les mettre en pratique.

L'enseignement de la grammaire et des exercices qui s'y rapportent ne pourra donner lieu à une activité spontanée que d'une façon limitée, les livres devant être étudiés dans un ordre indiqué. Mais l'absence — ou du moins la diminution considérable — d'explications préalables oblige les élèves à essayer de résoudre les problèmes eux-mêmes. Ensuite, ils pourront choisir librement le moment où ils se mettront à les étudier, ils établiront eux-mêmes le temps qu'ils pourront consacrer à cette branche. S'ils sont fatigués, ils n'ont qu'à changer de branches. Finalement, ils ont la liberté de régler individuellement la rapidité, le rythme de

leur travail, ce qui ne laisse pas de rendre ce travail plus intéressant et sans doute moins fatigant.

A côté de la grammaire et des exercices, il y a les lectures. Grâce au principe du travail individuel, on peut laisser aux élèves le choix des textes. La tâche alors n'en indique que la longueur et le degré de difficulté. Les débutants préfèrent surtout les histoires faciles et les anecdotes, mais parmi ceux qui sont un peu plus avancés, il y en a déjà pas mal qui commencent à s'intéresser à des descriptions de scènes de la vie sociale ou à des questions techniques. Ainsi grâce à la possibilité d'adapter les textes aux goûts et aux aptitudes individuelles, la langue utilisée dans ces textes s'assimile plus facilement.

Dans les classes du cycle supérieur, les textes, d'un caractère littéraire ou social, tels qu'ils se rencontrent dans les revues et les journaux se prêtent d'une façon toute naturelle à ce genre d'activité individuelle. Ces textes se prêtent également à des exercices de traduction.

L'enseignement de la littérature proprement dite peut se faire par des lectures en classe ou individuelles à l'aide de questionnaires.

Cependant, si ce mode de travail tel que nous venons de le décrire très brièvement peut certainement contenir des éléments assez nombreux d'activité spontanée, il est plus difficile de le faire servir à l'application du principe de l'activité créatrice. Celle-ci se manifeste surtout dans les descriptions et dans la correspondance.

Les débutants, c'est-à-dire les élèves de douze à treize ans, ont leurs « cahiers d'images », c'est-à-dire un cahier dont les pages de gauche sont blanches de sorte qu'ils peuvent y coller une image quelconque choisie et découpée par eux-mêmes dans une revue française par exemple. A la page de droite, ils dressent un vocabulaire en langue maternelle et en langue étrangère — les dictionnaires qui se trouvent dans la bibliothèque leur rendent d'utiles services à cet effet — et, au moyen de ce vocabulaire, ils composent une courte description de l'image en question. Plus tard, ces descriptions deviennent plus longues, elles ne tardent pas à être entremêlées d'observations sur la vie du peuple et même on établit parfois de curieuses comparaisons entre les us et coutumes des compatriotes et du peuple étranger.

La correspondance peut s'apprendre en dehors de l'école, grâce au système de la correspondance scolaire internationale individuelle qui permet aux élèves de s'exercer régulièrement dans l'emploi des langues étrangères et qui, en même temps, leur permet de nouer des relations avec des camarades à l'étranger. Inutile de dire que ce travail est d'une valeur inestimable, non seulement pour le développement des connaissances, d'une langue étrangère, mais aussi pour une meilleure compréhension de la vie et de la mentalité des peuples étrangers.

***

De ce qui précède, il résulte que l'individualisation de l'enseignement s'applique au travail par écrit aussi bien qu'au travail oral. Toutefois, en raison du grand nombre d'élèves qui travaillent nécessairement en même temps, dans la même salle, le travail par écrit occupe la première place. Ce qui n'empêche que même pour l'enseignement oral le système Dalton offre également des avantages. Les élèves récitant leurs leçons individuellement devant le professeur, celui-ci a plus d'occasions de les faire parler, de leur indiquer leurs fautes. Puis, les élèves étant, en général, moins timides que leurs camarades des écoles ordinaires, il y a plus de possibilité, dans les leçons classiques, de leur faire réciter ou résumer, devant la classe, un fragment en prose ou en poésie, Ils aiment aussi à dramatiser, c'est-à-dire à jouer à deux ou trois un dialogue ou un épisode d'une histoire qu'ils ont lue. Et pour l'enseignement oral, le gramophone est une aide précieuse.

Une bibliothèque bien garnie de dictionnaires et de manuels est cependant un instrument indispensable pour la réussite de l'expérience et il est malheureusement probable que par suite de la crise mondiale que nous traversons déjà depuis plusieurs années, pour beaucoup d'écoles ce désir devient de plus en plus irréalisable. Toutefois il est bon, précisément en temps de crise, de réfléchir sur les moyens nécessaires pour l'amélioration de notre enseignement, afin que nous soyons prêts au moment où il paraîtra possible d'en faire profiter une jeunesse ultérieure. Et même dans les circonstances actuelles, il est possible de faire de modestes tentatives de renouvellement sans beaucoup de frais, qui ont le double avantage de développer l'intelligence des élèves et.., de rafraîchir l'esprit des professeurs.

La Haye, avril 1936.

G. SCHILPEROORT.

Les Auberges de la Jeunesse

Centre laïque des Auberges de la Jeunesse

QU'EST-CE Q'UNE AUBERGE DE JEUNESSE ? — Il nous paraît nécessaire de situer tout de suite l'Auberge de Jeunesse dans son ambiance particulière.

L'Auberge de Jeunesse n'est pas une entreprise commerciale, elle ne vise pas à tirer de la jeunesse un profit, quel qu'il soit, mais seulement à mettre à son service, sans distinction entre les diverses catégories de jeunes gens, des gîtes d'étapes simples, mais propres, sommairement mais confortablement meublés, qui lui permettent, soit à pied, soit en vélo, soit par tout autre moyen, de s'évader de la ville, de son atmosphère, de ses plaisirs malsains, d'aller respirer l'air pur et goûter le charme de nos campagnes ou de nos forêts, des bords de nos rivières, ou encore de visiter les monuments et les sites touristiques si nombreux en France, toutes choses que la montée des prix de séjour en hôtel leur interdit présentement.

A l'Auberge de Jeunesse, le jeune homme — ou la jeune fille — trouvera un lit, deux couvertures et la possibilité, s'il n'en possède pas, de louer des draps ou sac de couchage, de cuire des aliments qu'il aura apportés.

Une salle réservée aux loisirs avec quelques livres, des revues, parfois un piano ou un appareil de T. S. F. sera à sa disposition. Il y recevra surtout un accueil amical du gérant : « Le Père ou la Mère Aubergiste », empressé à l'aider, à le conseiller. Des camarades de son âge, usagers comme lui seront prêts à lui accorder leur amitié.

Et il n'aura à débourser qu'une somme très modique, puisque le droit d'hébergement ne doit jamais dépasser quatre francs par nuit.

QUEL EST LE BUT DES AUBERGES DE JEUNESSE. — Sans doute déjà la possibilité, expliquée plus haut, de donner aux jeunes le moyen de s'évader des villes et d'aller goûter les joies de la nature, pourrait justifier la création des Auberges de la Jeunesse. Il est devenu indispensable d'enrichir le grand développement touristique français qui a été jusqu'ici l'apanage des classes aisées, d'un vaste mouvement de tourisme populaire à très bon marché.

Mais les initiateurs du mouvement ont eu des visées plus hautes et ils ont assigné à l'œuvre des buts éducatifs sur le triple plan social, pacifiste et laïque, ce dernier mot étant pris dans son sens le plus large de neutralité absolue vis-à-vis des religions et le respect des croyances religieuses ou philosophiques des jeunes se présentant à l'Auberge de Jeunesse, croyances que le C.L. A.J. entend ignorer.

Il n'est pas possible, dans le cadre restreint de cette notice, de développer ces buts éducatifs auxquels visent les A. J.

Mais sans aller plus loin, on voudra sans doute admettre que les contacts qui s'y établissent entre la Jeunesse des villes et celle des campagnes, entre les jeunes ouvriers et les jeunes intellectuels, et, aux périodes de vacances, entre les jeunes Français et les jeunes étrangers contribueront grandement, grâce à l'ambiance amicale qui règne, à la mutuelle compréhension entre tous ces jeunes, à la suppression des obstacles qui s'élèvent présentement entre elles, à cause, bien souvent, de préjugés qui ne subsistent que par l'ignorance où chacun de ces groupes de jeunes est de l'existence, des misères et des aspirations des autres groupes.

Enfin il semble bien que le fait pour ces jeunes de se débrouiller par leurs propres moyens, de s'astreindre volontairement à une discipline collective, agira favorablement sur leur formation.

LES AUBERGES DE JEUNESSE A L'ETRANGER. — A l'étranger le mouvement des Auberges de Jeunesse a pris une extension considérable. Treize pays comptent ensemble plus de 5.000 Auberges enregistrant chaque année plus de 5 millions et demi de nuits d'hébergement.

L'Allemagne, où le mouvement prit naissance en 1907, en possède à elle seule plus de 2.000, la Tchécoslovaquie 250, l'Autriche 300, la Suisse 200, la Hollande où le mouvement est plus récent 60, le petit Danemark dont la population ne dépasse guère celle de Paris a 110 Auberges de Jeunesse, l'Angleterre 250.

En France, c'est en 1929 que, sur l'initiative de Marc Sangnier, les premières tentatives se firent jour. L'effort de la Ligue Française des Auberges de la Jeunesse, qu'il créa à cette époque, aboutit à la fondation d'une douzaine d'A. J.

En 1933 de grandes Associations, s'inté-

ressant aux loisirs des jeunes, proposèrent à Marc Sangnier une entente pour créer un vaste et unique organisme national. Les pourparlers qui durèrent quelques mois échouèrent. Ces Associations prirent alors la décision de fonder le CENTRE LAIQUE DES AUBERGES DE JEUNESSE.

Le Centre Laïque des Auberges de Jeunesse a été constitué par les groupements suivants :

Confédération Générale du Travail, Fédération Générale de l'Enseignement, Fédération Nationale des Municipalités Socialistes, Ligue Française de l'Enseignement, Syndicat National des Instituteurs, Union des Villes et Communes de France, auxquels sont venus se joindre, en qualité de membre des « Amis des Auberges », des groupements fort nombreux et notamment :

La Commission des Réalisations Municipales du Parti Radical et Radical-Socialiste.

L'Union des Sociétés Sportives et Gymniques du Travail.

Les Amis de l'Enfance Ouvrière.

Le Cercle Universitaire International, etc... etc... enfin, les Amis de la Nature reçoivent nos adhérents dans leurs beaux refuges et leur font des conditions spéciales.

LES MOYENS D'ACTION DU C.L.A.J. — Chacun de ces groupements, en apportant son adhésion a mis au service du Centre Laïque l'ensemble de ses militants.

C'est donc, dans chaque région, soit par l'intermédiaire de l'un, soit par l'intermédiaire de l'autre, un noyau de militants éprouvés, ayant des attaches profondes dans le pays et en connaissant les ressources à fond, qui sont à la disposition du mouvement des Auberges de Jeunesse.

C'est ce qui explique qu'en si peu de temps, à peine un peu plus de deux ans et demi, plus de 150 Auberges ont été créées.

LA GESTION DE L'AUBERGE DE JEUNESSE. — Si le Père ou la Mère Aubergiste a en fait la direction de l'Auberge il ne saurait néanmoins être laissé seul maître des destinées de l'Auberge de Jeunesse.

Il ne sera que le représentant appointé ou non, du Comité local, propriétaire de l'Auberge et seul responsable devant le Centre comme devant les pouvoirs publics.

Ce Comité local sera constitué par la réunion sur le plan local, départemental ou régional, de tous les militants des organismes fondateurs du Centre Laïque et des organismes adhérents auxquels viendront s'ajouter les représentants des divers groupements sympathisants et aussi des personnalités individuelles amies.

Le rôle de ce Comité Local est, d'une part, de fixer les règles de gestion de l'Auberge, de surveiller, diriger, conseiller, aider l'activité du père ou de la mère aubergiste, d'assurer la publicité nécessaire pour que la fréquentation de l'Auberge se développe, de régler les quelques difficultés qui peuvent s'élever entre le père aubergiste et les usagers, de rechercher les moyens d'embellir l'auberge, de solliciter les groupements, les municipalités, les particuliers pour obtenir des ressources à ces fins, d'organiser des fêtes, des rassemblements, rencontres internationales de jeunes dans les Auberges. En un mot, d'assurer à celle-ci une vie active, riche en résultats dans le domaine de l'éducation des jeunes.

***

Liste des Auberges

AISNE. — *Aub. de Bascon*, à Essomes-sur-Marne. — M. et Mme Radix.

Restaurant Populaire, 17, rue Danton, Saint-Quentin.

ALLIER. — *Auberge Bourbonnaise*, à Avermes. — M. Mosnier.

Auberge Bourbonnaise de Bellerive. — Bellerive-sur-Allier. — M. Auberger, instituteur à Bellerive.

Auberge Bourbonnaise de Vichy, à Vichy. — M. Langiaux, rue Givois. — Vichy.

Auberge de Chatel-Montagne. — Maison des Pupilles de l'Ecole Publique.

Auberge de Saint-Bonnet-Tronçais. — M. Trochère, Ecole de garçons.

ALPES-MARITIMES. — *Chalet d'Azur*, Nice. — Route de Gairaut. — Mme A. Kunegel.

« *Les Sapins* », à Menton. — Chemin de la Maison Russe, M. Jean Reiss.

ARDENNES. — *Auberge de Charleville.* — M. Leron, 9, place Longueville, Charleville.

Auberge de Givet. — Ecole Vauban, Route de Belgique.

AUDE. — *A l'Ombre de la Cité*, Carcassonne. 3, rue de-la-Tour-d'Auvergne. — Mme Arcis Caminade.

AVEYRON. — *Refuge du Mont Aigoal.* Ref. du Club Alpin. Le Mont Aigoal.

BOUCHES-DU-RHONE. — *Foyer naturiste de Saint-André-Palette*, Aix-en-Provence. M. et Mme Matthey.

CHARENTE. — *Angoulême*, 43, boulevard Pasteur. — M. M. Sudret.

CHARENTE-INFÉRIEURE. — *Les Brises Marines* à Ars-en-Ré. — M. Porsin.

La Maison Heureuse, à Boyardville (Ile d'Oléron).

Le Nid, Domaine de Méré, à Dolus (Ile d'Oléron). M. Pierre Coussy.

Auberge Rossini, à Aytré, M. Rossini.

CORRÈZE. — *Les Amonts*, à Saint-Angel, M. H. Delmas.

DEUX-SÈVRES. — *Thouars*. Place du Jardin-Public. — Mme Tarcelin.

Aub. du Patronage Laïc de Parthenay. — Mme Albert.

DORDOGNE. — *Aub. de Périgueux*, Ancienne Ecole Professionnelle, à Saint-Georges. — M. Mauvignier, 5, Place de la Cité.

Aub. de Bugue, Ecole de Garçons. — M. Lacoste, avenue de la Gare, 1.

DOUBS. — *Aub. de Combe-Saint-Pierre*, à Charquement. — M. René Boulogne.

Aub. de Pontarlier, place Morand. — M. G. Jacquot, 23, rue de Joux.

DROME. — *Aub. de Mollans et du Mont Ventoux*. — Route de Nyons, Mollans. — Mme Louis Mouret.

Les Hortensias, à Saint-Vallier-sur-Drôme. — M. Estaville, avenue Jean-Jaurès, Saint-Vallier.

EURE. — *Vernon*.

Aub. en formation. — R. Foucart.

EURE-ET-LOIR. — *Dreux*. — *Id.*

FINISTÈRE. — *Aub. de l'Amitié*, à Roscanvel.

GARD. — *Aub. de l'Espérance*, à Lédignan, place de la Mairie. — Mme Compan.

HAUTE-GARONNE. — Centre de ski, *Le Luchonnais*, Luchon-Superbagnères, M. Rougé.

GIRONDE. — *Aub. Limbourg*, à Couhins-Villenave-d'Ormon. — Mme Taillade, chez Mme Gambier, Lagrâce, Villenave-d'Ormon.

Aub. François-Brugner, à Baigneaux, par Frontenac. — M. et Mme Dufour.

INDRE. — *Aub. George-Sand*, à Nohant. — M. Moreau, route de Guéret, La Châtre.

INDRE-ET-LOIRE. — *Aub. de Grammont*. Château de Grammont, Saint-Avertin. — Mme Laguerre, rue Lacretelle prolongée, Paris XVe.

ISÈRE. — *Aub. de la Miquetière*, à Saint-Pierre-de-Bressieux. — M. et Mme Ehrmann.

Refuge de Villaret, à Saint-Jean-de-Vaux. — M. Pierre Ragault, 86, Cours Berriat, Grenoble.

JURA. — *Col. de Vacances Montargoise du Fort-Belin*, à Salins-les-Bains. — M. et Mme Montigny.

Aub. de Lons-le-Saunier, 4, rue des Salines. — Mme R. Thaurin.

LANDES. — *Aub. du Genêt-d'Or*, à Hossegor. — Mme Tison, Allée des Pins-Tranquilles.

Le Toit, à Mimizan-la-Forêt. — Mme Canezin, villa Fantaisie, Mimizan-Plage.

LOIR-ET-CHER. — *Aub. des Grouëts*, près Blois. — M. Bonnet.

LOIRE-INFÉRIEURE. — *Aub. de Nantes*, école de Garçons, Boul. Eugène-Orieux. — Mme Berzioux, à l'Ecole.

Groupe scolaire Jean-Macé, à Saint-Nazaire.

Les Touristes, Saint-Marc-sur-Mer. — M. et Mme Tatin.

LOT-ET-GARONNE. — *Aub. Le Relai*, à Saint-Front-sur-Lemance. — M. Pemeja, facteur-receveur.

Aub. de Villefranche-de-Queyran. — M. et Mme Neuville.

Foyer naturiste de Penne-d'Agenais. — Mme Marie Gatin.

MAINE-ET-LOIRE. — *Aub. Floréal*, à La Daguenière. — Mme Rivière.

MANCHE. — *Aub. de Cherbourg*, rue des Moulins. — M. Guéroult, 50, rue du Faubourg. (J. F.).

Aub. de Cherbourg, Place Divette. — M. Guéroult, 50, rue du Faubourg (J. G.).

MARNE. — *La Maison Bleue*, Reims, route de Champigny-Tinqueux. — M. et Mme M. Cailloux.

MARNE (HAUTE-). — *Aub. de Chaumont*, Bourse du Travail, rue Decrès. — Mme Briot.

MEURTHE-ET-MOSELLE. — *Aub. de Champigneulles*, à la mairie de Champigneulles. — M. Lasauce, secrétaire de Mairie.

Aub. de Raon-le-Lau. — M. Pierre Vincent, par Raon-sur-Plaine (Vosges).

Aub. de Val et Châtillon, par Cirey-sur-Vesouze. — M. Antoine, 30, rue Jean-Mariotte.

OISE. — *Aub. du Pont-de-Pierre*, à Clermont. — M. Fauchard, 92, rue de Compiègne.

Aub. de Vieux-Moulin. Vieux-Moulin.

Aub. de Vivrots, à Berneuil. — Mlle Vasson.

Aub. Emile-Zola, à Creil, 75, avenue Aristide-Briand. — M. et Mme Michelan.

PAS-DE-CALAIS. — *Aub. de La Liane*, à Boulogne-sur-Mer. — Mme Davet, Rive de la Liane.

Aub. de la Côte-d'Opale, à Cuq. Ecole de Filles de Cuq-Centre. — M. et Mme Paul Levieux.

PYRÉNÉES (BASSES). — *Aub. confraternelle de l'Enseignement*, aux Eaux-Bonnes. Hôtel de la Paix et des Thermes.

PYRÉNÉES-ORIENT. — *Le Mas de Coüme*, à Mosset. — M. C. P. Kruger.

RHIN (BAS). — V. Refuges des Vosges.

RHIN (HAUT). — *Cantine du Vieil Armand*, Wattwiller. M. Louis Zeller.

Aub. de Blochmont. — Ferme de Horny.

SAONE-ET-LOIRE. — *Aub. de Cortemblin.* — Mlle Lefranc.

SARTHE. — *Aub. du Mans.* — Garderie champêtre, route de Changé. — M. Champion, mairie du Mans.

SAVOIE. — *Aub. de Jeunesse du Pont de Beauvoisin.* — M. et Mme Moulin.

SAVOIE (HAUTE). — *Aub. « Les Tilleuls »*, place des Tilleuls, Le Biot. — M. et Mme Renevier.

Chalet-Refuge, Les Praux, comm. Le Biot.

Aub. « Vers la Joie », du Lac Léman, à l'Abbaye de Chens, Hameau de Veireitre. — M. Crespin.

Aub. du Mont-Blanc, aux Pellerins. — Mme Poisat, à Thonon.

Aub. « Les Mouettes », à Séchex-Margencel. — Mlle Berthet.

Aub. du Chablais. — Hôtel des châteaux à Mesinges-Allinges. — Mme A. Berthet.

Aub. des Voyageurs, à Saint-Jean-de-Maurienne. — M. Arnaud.

SEINE. — *Aub. de Robinson*, Plessis-Robinson, route de Malabry. — M. P. A. Elkaim.

SEINE-INFÉRIEURE. — *Aub. du Havre*, 2 *bis*, passage Eichoff. — Mme Dumont.

Aub. de l'Ermitage, 27, rue Blaise-Pascal, Saint-Sever. — Ecrire au concierge, 17, rue Diderot.

SEINE-ET-MARNE. — *Aub. de Fontainebleau*, 34, rue de l'Arbre-Sec. — Mlle Chépié.

Aub. de Verneuil-l'Etang. — M. Rousseau, instituteur, école de Garçons, rue de la Mairie.

Aub. de Provins, 28, rue Aristide-Briand. — M. Henri Tissier.

SEINE-ET-OISE. — *Aub. d'Eaubonne*, bâtiment Bernheim, rue de l'Architecte-Ledoux. — M. Lecreux, 76, rue Ed.-Vaillant.

Aub. de Villeneuve-sur-Auvers. — M. Serge Peincedé, 16, rue Vitruve, Paris XXe.

VAR. — *Aub. « Loumede »*, à Ramatuelle, M. Robinson.

Aub. de Saint-Julien-le-Montagnier, rue de l'Eglise. — Mme Port.

VAUCLUSE. — *Aub. Le Terron-Séguret.* — Mlle M. R. Achard.

VOSGES. — V. Refuges.

Aub. de la Beugrée, près Saint-Dié, à La Pair-et-Grandrupt. — M. Marchal.

Aub. La Roche du Page, à Xonrupt. — M. Paul Guéry, cultivateur aux Fées-Xonrupt, par Gérardmer.

YONNE. — *Foyer Rural et Naturiste de Pourrain.* — M. et Mme Casaubon.

Le Coq d'Or, à Villeneuve-la-Dondagre, par Villeneuve-sur-Yonne, M. et Mme Ch. Dubreuil.

ALGÉRIE. — *Aub. du Cap-Falcon.* — M. W. Kipper, 25, boulevard des Chasseurs, Oran.

REFUGES DES VOSGES AUX « AMIS DE LA NATURE »

Muckenbach. — M. Ch. Kiehl, 6, rue des Chantiers, à Bischheim (Bas-Rhin).

Fréconrupt. — Clef chez M. E. Banzet, agent des Postes à Fréconrupt.

Haselbach. — M. Offenbroch, 23, rue Charles-Appell, Strasbourg.

Belmont. — M. Guillaume Melkatt, 11, rue Jules Siegfried, Strasbourg-Neudorf.

Haycot. — Au Brésouard. — M. Louis Marchal, rue Saint-Louis, Sainte-Marie-aux Mines.

Schnepfenried. — Vallée de Munster. — M. Louis Benoît, rue Ruest, Colmar.

Seestaedtle. — Ferme louée. — M. R. Durr, 12, Grande-Rue, Munster.

Rotenbrunnen. — Val. de Munster. M. E. Meyer, 2, rue Brigitte-Schick, Guebviller (Haut-Rhin).

Treh. — Au Markstein. — M. P. Mersch, 35, rue des Trois-Rois, Mulhouse.

Molkenpain. — Vieil Armand. — M. Camille Reber, 33, rue Marsilly, Thann.

Discours de clôture du Congrès International de l'Enseignement de Bruxelles

(Extraits)

...Sur le plan du savoir, il a paru que l'enseignement est généralement surchargé de fausse érudition, affaibli en raison d'une dispersion néfaste de ses matières, vain si l'on en juge par son rendement effectif (Enquête de M. Maquet, en histoire). Sur le plan physiologique, on a dénoncé le péril du sport (M. le Dr Govaerts) et la médiocrité de quantité de leçons d'éducation physique. En matière de travaux manuels, on a constaté une carence générale dans les enseignements secondaire et supérieur. Enfin, on s'est plaint que la formation esthétique et morale fût confiée à des leçons théoriques farcies d'histoire et de jugements tout faits: M. Freinet a déploré une fois de plus « le mythe de l'influence moralisatrice du savoir »; il aurait pu ajouter : de son influence sur le goût.

Bien plus, le Congrès a constaté que tout, dans l'école, va à l'encontre d'une véritable éducation esthétique et morale, le décor même où vit l'enfant, les méthodes de discipline et d'émulation qui leur sont proposées.

Les rapporteurs particuliers et les participants du Congrès, voyant clairement tout ce qui sépare la réalité scolaire de leur idéal, ont naturellement recherché les causes de cet écart et les remèdes propres à le réduire.

Ils ont bien dû regretter en premier lieu notre ignorance générale à l'égard de la nature enfantine et adolescente. La 6e section a examiné à cet égard des rapports du plus haut intérêt sur l'aptitude perceptive (MM. Segers et Van Gompel), l'affectivité (M. le Dr Fay, de Paris) et le témoignage (M. le Professeur Braunshausen) des enfants ; d'autres de Mmes Jadot-Decroly et Wolf, de MM. Jonckheere, Dr Ledent, Dr Van't Hoff, Van Wayenberghe sur l'étalonnage des tests ; d'autres enfin, de Mlle Wauthier et de M. Wellens, de MM. Frickx et Wellens sur la nécessité qui s'impose d'entreprendre, dans chaque école, des recherches physiopédagogiques sur les enfants qui la fréquentent. Mais il faut bien reconnaître que tous ces travaux ne se sont présentés que comme autant d'approches encore bien éloignées et que tout, ou à peu près, reste à accomplir dans le domaine cependant primordial de la connaissance de l'écolier. Y compris la définition des diverses espèces d'enfants déficients que l'on a la funeste habitude de confondre, quoique très différents les uns des autres, sous l'étiquette unique d'anormaux, et de soumettre à des traitements insuffisamment différenciés.

Toutes ces recherches pourraient être fort aidées par l'instauration d'un service d'inspection médicale scolaire qui aurait, dans ses attributions de visiter tous les élèves jusqu'à l'âge de vingt ans, de repérer leurs déficiences anatomiques et physiologiques et de les orienter vers des centres d'orthopédie physique et morale.

. . . . . .

Mais c'est surtout du côté des méthodes éducatives et didactiques, et du côté de la formation des maîtres que le Congrès a placé le plus pur de ses espérances. Sans apporter à proprement parler de vues nouvelles, il a souligné une fois de plus, et avec une conviction renouvelée, la nécessité de la concentration et de l'individualisation de l'enseignement aux degrés inférieur et moyen-inférieur par le recours constant aux centres d'intérêt et aux leçons « sur mesure » (MM. Neyrinckx et Aerts). L'éloge des méthodes actives a été prononcé, en plus d'une circonstance, non seulement en ce qui regarde l'enseignement maternel et primaire, où le principe n'est plus contesté, mais aussi pour l'enseignement secondaire et supérieur (MM. Berthier et Ferrière) où les traditions d'audition passive sont encore très puissantes. C'est ainsi, en particulier, que les partisans de la classe de philosophie n'ont pas manqué d'insister sur l'importance fondamentale de la lecture discutée de textes philosophiques authentiques. (M. Lorent), forme essentielle de l'activité en matière de pensée abstraite.

L'examen de la méthodologie a été l'occasion d'une nouvelle apologie du decrolysme (Mlle Gallien) et du globalisme (MM. Papy et Segers), ainsi que de nouvelles recommandations de recourir aux excursions et visites hors de l'école, au cinéma, à la radiophonie, à l'imprimerie (M. Freinet), sous la réserve expresse et de la plus haute im-

portance, que films et ondes ne pourront jamais être que des auxiliaires de l'enseignement, incapables de se substituer aux maîtres, sous peine d'en arriver à une mécanisation de l'école...

.....

...Les congressistes ont été unanimes à approuver M. Djelal, d'Istambul, au moment où il soulignait le danger qu'il y aurait à confier l'usage de méthodes nouvelles à des maîtres non initiés. Mieux vaut ne toucher à aucune tradition, si regrettable qu'elle soit, que pratiquer maladroitement des didactiques originales. Le mauvais usage de celles-ci ne pourrait que nuire aux élèves qui en seraient l'objet et à la pédagogie nouvelle, vouée par la maladresse de néophytes incompétents, à sombrer dans le discrédit.

De même, les congressistes ont aimé la thèse de M. Rasmussen, de Copenhague, relativement à la « pédagogie du doute ». Avec lui, ils ont pensé qu'un grain d'ironie était indispensable aux novateurs.

La section chargée d'étudier le grave problème de la formation des maîtres a été unanime à déclarer qu'à tous les degrés, et jusqu'aux plus humbles, les maîtres devaient posséder une culture générale très substantielle et très approfondie, en même temps qu'une préparation professionnelle (théorique et pratique) fort poussée. C'est dire que rapporteurs et participants ont montré et reconnu la nécessité de distinguer la formation générale et la formation spéciale des maîtres, et déclaré que les futurs instituteurs et professeurs ne devaient entrer dans les Ecoles normales qu'après des études secondaires très complètes, sauf pour ces écoles, à ne plus se présenter que sous l'aspect d'écoles professionnelles proprement dites. Si l'on tient compte, d'une part, de ce que la psychologie et la psychotechnie sont d'autant plus spéciales et longues à acquérir que les enfants que l'on a en vue sont plus jeunes ; si l'on tient compte, d'autre part, de ce que le stage professionnel devrait avoir une durée directement proportionnelle à la délicatesse morale des écoliers, on comprendra que la 9e section n'ait pas craint d'affirmer que les études normales devraient être généralement prolongées, que la dignité des normaliens exigeait qu'ils fussent assurés d'être placés, une fois diplômés ; qu'enfin, les différences très considérables de salaires accordés aujourd'hui aux maîtres et maîtresses des divers degrés d'enseignement devraient être soigneusement atténuées en égard à la gravité à peine soupçonnée de la tâche des maîtres et maîtresses froebeliens et primaires en matière de caractérologie, tâche équivalente, moralement et socialement parlant, à celle des maîtres secondaires et supérieurs en matière intellectuelle.

Les vues relatives à la formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement général se sont trouvées valoir en tous points à l'égard des enseignements les plus spéciaux — comme la musique, le dessin, les travaux manuels, l'éducation physique, les sciences commerciales (M. Pirot), l'agriculture (M. Lonay), l'horticulture, etc... — et cette totale unanimité n'a pas manqué de confirmer les spécialistes de la formation des maîtres dans leurs convictions.

En connexion étroite avec l'instauration de méthodes didactiques nouvelles et d'une formation normalienne plus poussée, la transformation morale et esthétique de l'école est apparue comme indispensable et urgente.

Celle de la santé (M. Dufey), discipline spontanée (M. Hunziker), fair play, volonté de paix internationale (Mad. Passello et M. B. Bouché) doivent imprégner l'atmosphère scolaire. C'est à quoi l'on arrivera si l'on donne à la Croix Rouge de la Jeunesse (Mmes Fiévez, Gilson, Passello), à la Croix Bleue (bonté, Mme Eynael), au scoutisme (M. Dalhem), à la correspondance interscolaire (Mlle Brunot) la place qui leur reviennent et que mainte expérience a révélée très compatible avec les exigences de l'étude.

Semblablement, l'école doit imprégner les enfants du sens et du besoin de la beauté, non seulement par la qualité esthétique des locaux, du mobilier, du matériel (M. Siérens), des décors, des livres, mais aussi par la place plus considérable et l'allure plus véritablement éducative donnée à l'enseignement du dessin (MM. Broeders, Dupont, Fischer), de la musique (MM. Boeckx et Perrin), du chant (Mlle Lorrain, MM. Flamine et Montoisy), de la diction (M. Roty), de la callisthénie (Mlle Bersia et M. de Genst), des travaux manuels.

Tant d'efforts pourraient être assurés par la constitution de Comités nationaux de l'« Art à l'Ecole », tels qu'ils fonctionnent ou ont fonctionné dans maints pays.

Au moment où les prisons se transforment en prisons-écoles, il est nécessaire, déclare M. L. Piérard, de convertir les écoles-prisons du passé en écoles foyers, écoles joyeuses, lumineuses et tièdes, jusqu'à en faire des « maisons de tous » (M. L. Rosy), centres intellectuels et moraux du village, du quartier, où grands et petits, adultes et enfants viendraient passer leurs loisirs pour élever leur corps (M. Dejean), leur sensibilité esthétique (M. M. Renard), leur cœur (M. Tauro), leur esprit. Convergence universelle que seule peut préparer l'organisation sincère et clairvoyante de l'école unique, de l'école accessible, jusqu'à ses degrés les plus élevés, aux plus abandonnés des enfants (M. Bertier).

H. FRERE,
Préfet de l'Athénée provincial du Centre de Morlanwelz.

L'Éducation physique

Extrait d'une Conférence faite par M. P. DEMOOR, Professeur de l'Université libre de Bruxelles, au Congrès International de l'Enseignement (Bruxelles, juillet-août 1935)

...Les sports sont hautement intéressants. Leurs effets peuvent être excellents ou désastreux. J'en connais trop les grands avantages pour ne pas les défendre ici, tout en affirmant que tels qu'ils sont développés et généralisés parmi nous, ils représentent une grande erreur et un sérieux danger. Les médecins sont unanimes à dire que les matches à caractère compétitif ne peuvent pas être admis avant 18 ans révolus, que les adolescents et les jeunes adultes ne peuvent se livrer aux sports sans avoir été très attentivement examinés, et que, lors des entraînements, la surveillance doit être rigoureusement poursuivie. Les pédagogues, et tous ceux qui collaborent à la formation des jeunes générations, constatent le très sérieux inconvénient de l'extension et l'intensification exagérée des efforts que s'imposent un nombre toujours croissant d'adolescents : les conséquences fâcheuses au point de vue de la culture générale se font déjà sentir, et deviennent fatalement de plus en plus importantes. Tout le monde — je me corrige pour dire : malheureusement pas tout le monde — est troublé par la publicité exagérée donnée à tout ce qui est relatif aux sports. La foule verse dans l'erreur ; car il lui semble normal de s'intéresser à tous les vainqueurs de tous les innombrables concours sportifs, et de ne pas se préoccuper de l'activité et des efforts de la jeunesse s'adonnant au travail, à la science et à l'art.

L'œuvre de l'éducation physique des masses est gênée et troublée par les exagérations sportives, antihygiéniques et antisociales, dont les autorités et les foules s'obstinent à ne pas constater les grands inconvénients et entrevoir les conséquences futures. Une réaction sérieuse se produira un jour. Nous ignorons quand, quoique les médecins, les pédagogues, et ceux qui s'intéressent réellement à la jeunesse, tous d'ailleurs partisans du sport bien compris, protestent énergiquement contre les erreurs entretenues par l'ignorance générale.

*
* *

Ces derniers mots me permettent d'envisager, avant de finir, ce que représente la mission nouvelle du médecin.

La question de l'éducation physique n'est pas comprise. La discussion qu'elle fait surgir est à peine entrevue par quelques-uns. Il appartient dès lors au médecin de signifier l'importance de la question, d'acter qu'elle est d'ordre scientifique, et que ses principales données sont déjà codifiées, l'expérience leur ayant accordé la positivité nécessaire.

Pour obtenir un résultat net et rapide, nous devrons, je pense, modifier légèrement notre mentalité, ou du moins, la compléter en nous intéressant plus que nous ne l'avons fait jusqu'ici, aux caractéristiques objectives de la santé, et aux conditions dynamiques créatrices de l'équilibre fonctionnel moyen qu'elle représente.

La formule définissant les études médicales, en les envisageant essentiellement comme celles d'un doctorat en pathologie, correspond à ce qui est, mais pas à ce qui devrait être. C. Ludwig et Cl. Bernard ont dit que les sciences physiologiques et pathologiques se confondent parce que la maladie et la santé dépendent des mêmes mécanismes, et ne comportent pas de modalités réactionnelles différentes. La portée de cette déclaration profonde et exacte, et qui fut souvent reprise, s'affaiblit cependant dans la pratique et malheureusement jusqu'à disparaître de l'esprit de beaucoup. La cause doit en être trouvée probablement dans les difficultés méthodologiques de l'enseignement des sciences, qui devient chaque jour plus complexe et plus étendu. Intéressés avant tout par les désordres organiques des maladies qu'il s'agit de combattre, les médecins ont abouti trop aisément à un concept statique de la santé. Celle-ci est, en effet, souvent envisagée comme un état qui persiste comme tel aussi longtemps que le dynamisme fautif de l'affection n'est pas parvenu à l'altérer.

Mais en réalité, il n'en est pas ainsi, car la santé représente un équilibre menacé et toujours récupéré que l'économie créée maintient et défend, grâce aux mécanismes qui sont aussi ceux des cas morbides. Les maladies supposent l'éveil, sous l'influence de facteurs anormaux ou exagérés, de réactions, véritables adaptations provisoires des activités normales, fluctuantes, qui suscitent des

ripostes d'allure morbide ou curative, d'ailleurs semblables à celles qui interviennent dans la phase de santé.

Ces idées très simples, point de départ de la thèse de Ludwig et de Cl. Bernard, méritaient d'être rapportées. Méditons-les, et aussitôt les problèmes de la santé, et du développement apparaissent dans toute leur complexité et avec leur vraie signification, et la question de l'éducation physique acquiert sa réelle ampleur. Dès lors aussi, la mission du médecin spécialiste se définit facilement.

Pour intervenir dans les discussions, et émettre un avis à propos des questions d'éducation, le médecin aura à connaître une série de faits se rattachant aux techniques pédagogiques qui lui sont restées étrangères jusqu'ici.

Pour surveiller efficacement la santé de la jeunesse qui se livre aux sports, il se rendra compte de ce que les problèmes à élucider sont physiologiquement très délicats. Les recherches poursuivies au cours des dernières années, pour trouver des critères définissant exactement : la robusticité, et la résistance des sujets, leur état de fatigue ou de surmenage, la valeur énergétique de leur être ou de certains de leurs organes, les caractéristiques de leur entraînement par rapport à leurs activités gymnastiques ou sportives, sont en effet très intéressantes mais pas définitives. Les fluctuations de l'état de santé ne sont d'ailleurs pas encore scientifiquement caractérisées. Il semble bien que tous les tests proposés jusqu'ici pour définir le sujet humain ne représentent que des moyens de dépistage de symptômes plus ou moins importants.

L'étude des enfants et des adolescents au point de vue de leurs possibilités énergétiques comporte donc un examen clinique complet.

Au moment où une nouvelle spécialisation se prépare dans les sciences médicales, le médecin qui désire s'y intéresser doit se convaincre de la nécessité de rester clinicien, et de devenir en plus le technicien — conseil de tous ceux qui interviennent directement dans la formation complète et intégrale de l'être humain.

Il comprendra aussi l'importance de sa mission en se rappelant que par son action sur toutes les poussées organiques, il influence le devenir mystérieux de l'unité humaine, oscillant à travers le temps et l'espace.

Nouvelles Diverses

Front de l'Enfance

Le samedi 11 avril, s'est réunie à Moulins, l'Assemblée constitutive du Front de l'Enfance, convoquée par la Coopérative de l'Enseignement laïc.

Au cours de cette réunion, dont M. Romain Rolland était le président d'honneur et dont les buts furent exposés par M. Freinet, la création d'un Front de l'Enfance fut décidée à l'unanimité. Pourront y adhérer « les organisations scolaires et périscolaires, philosophiques, syndicales et politiques qui s'intéressent à l'enfance », ainsi que les individus. Le bureau provisoire a été composé de Romain Rolland, président d'honneur, — C. Freinet, secrétaire, — Dr. Wallon, secrétaire de la propagande, — X du mouvement Amsterdam, — Fleyel, trésorier.

Le Front Populaire de l'Enfance se donne comme tâche :

De défendre les conquêtes populaires de l'Ecole laïque ;

D'organiser pratiquement l'école nouvelle progressiste qui fera entrer dans la réalité des faits les grands principes des fondateurs de l'école laïque. Il travaillera à obtenir : 1) que l'école libère l'enfant, pratiquement, effectivement ; qu'elle lui apprenne à travailler avec joie et à exercer ses possibilités créatrices ; à collaborer au sein d'une communauté pour le plus grand bien de cette communauté, — 2) Qu'une auto-discipline, basée sur les nécessités du travail en coopération et de la libération des initiatives soit substituée à la discipline passive et autoritaire, — 3) Que l'école soit placée dans la vie et en relation directe avec le travail, les souffrances, les espoirs et les rêves des travailleurs, — 4) Que les parents et le personnel enseignant soient initiés aux méthodes qui permettent la libération effective de l'enfant.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. Freinet, à Vence (Alpes-Maritimes).

***

Vᵉ Congrès International Montessori

Le 5ᵉ Congrès International Montessori se tiendra à Oxford du 7 au 17 août 1936.

Son but est d'éveiller l'attention des Autorités et du Public sur le développement de l'enfance sous un aspect qui, pratique-

ment, n'a pas encore été envisagé ; et de demander l'appui de tous ceux qu'intéresse l'enfance, afin d'établir les bases d'une réforme sociale-pédagogique.

Il s'agit- comme point de départ, de considérer l'enfant comme un être faible, sans volonté, que l'adulte doit soumettre à un programme de vie et d'études en harmonie avec sa logique d'enfant ; d'envisager celui-ci comme une entité sociale de la plus haute importance dans l'humanité, c'est-à-dire comme celui qui a été choisi par la Nature pour élaborer l'humanité et qui, pour accomplir se tâche, doit suivre la loi que lui dicte la Nature.

Durant le Congrès, la Doctoresse Montessori doit illustrer elle-même les différents aspects de ces lois, qui régissent la croissance psychique, qui poussent l'enfant à l'activité ; qui, dans les cas où elles sont négligées, amènent l'enfant à la rébellion, à des déviations ; signalant les dangers que représentent de telles conditions pour l'homme futur.

Elle démontrera également, s'appuyant sur une expérience de 30 années, qu'une réforme établie sur ces lois de croissance psychique, n'est pas seulement chose possible, mais que, déjà, elle apporte — outre l'élaboration d'une classe meilleure d'humanité — une économie de temps, d'argent et d'énergie à la Société.

Beaucoup de pays étrangers ont promis leur collaboration à ce Congrès. Plusieurs Gouvernements doivent envoyer des représentants officiels. Sir Michael Sadler est le Vice-Président Anglais et, parmi les Vice-Présidents étrangers, citons : Son Exc. J. Kornis, le Recteur de l'Université de Budapest ; le Dr. A. Pl. I. Sunyer, Président de l'Académie de Médecine d'Espagne ; Dr. V. Rasmussen de l'Université de Copenhague ; Dr. J. Piaget, Directeur de Bureau International d'Education ; et le Dr Katzaroff de l'Université de Sofia.

*
* *

" Education et rééducation " aux Journées Pédagogiques de Neuchâtel

La revue de Lausanne *l'Information au service du travail social*, consacre chacun de ses numéros à un sujet spécial. Celui d'avril 1936, (n° 4) est dévolu à l'Enfance coupable. Nous y relevons le compte rendu des neuvièmes journées d'éducation organisées à Neuchâtel par Mlle Marguerite Evard, du Locle, sous les auspices de la commission d'Education de l'Alliance nationale des Sociétés féminines suisses, de la Société pédagogique neuchâteloise, et des ligues *Pro Familia* et *Pro Juventute*. Ces journées se sont déroulées les 28 et 29 février à l'Aula de l'Université. Parmi les orateurs, mentionnons Mlle Elisabeth Huguenin (actuellement directrice de l'Ecole nouvelle de Petit-Bossey, près Céligny, canton de Genève), le Dr. Daniel Bersot, directeur de la clinique du Landeron et M. Albert Malche, conseiller aux Etats, à Berne, jadis chef du département de l'Instruction publique à Genève.

« L'enfant a besoin de vivre, a dit en substance l'orateur, il a besoin de vivre, à l'école comme ailleurs. L'éducation est donc une manière de vivre, dont l'élément principal doit être la confiance des élèves vis-à-vis de leur maître... Quant au programme, si nécessaire soit-il, il n'a pas une valeur absolue. Il n'est que le moyen par lequel on cherche à fortifier l'intelligence de l'enfant. Le système des notes, par l'esprit de compétition qu'il introduit dans la classe, détruit l'atmosphère de cordialité qui devrait exister entre le maître et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Il paralyse les faibles et n'encourage pas les forts. Système mécanique, bureaucratique et inhumain, il donne à l'école ce caractère scolaire qu'elle devrait éviter avant tout.

« Il est important enfin de ne pas supprimer l'effort de l'enfant en lui mâchant la besogne par des réponses toutes faites. L'intelligence se forme en réagissant d'une manière active au monde extérieur et non pas en adoptant passivement des notions imposées du dehors. La préoccupation d'amener la classe à un certain niveau doit également être écartée. L'essentiel est de développer la personnalité de chaque enfant dans ce qu'elle a d'original, car c'est de cela que la société a besoin ».

Paroles éloquentes. Elles s'appliquent à tous les enfants. L'éminent pédagogue qui s'exprime ainsi parle en connaissance de cause. De telles déclarations sont un signe des temps. Elles méritent d'être répétées et répandues.

Ad. F.

*
* *

Colonie de Vacances Franco-Allemande

Ecole Allemande en France organise à St-Brévin (Côte Atlantique) une colonie de Vacances du 5 juillet au 30 septembre. Elle pourra recevoir des Ecoliers Français désireux de se perfectionner en langue allemande par contact journalier avec les Ecoliers Allemands résidant en France. Pour tous renseignements, s'adresser à : *Ecole Nouvelle de Boulogne*, 6, rue Max-Blondat, Boulogne-sur-Seine, Molitor 03-87.

Livres

Ad. FERRIÈRE, **L'Ecole sur Mesure, à la mesure du maître,** paru en 1931, montre ce que doit être l' « enfant nouveau » et, par voie de conséquence, le « maître nouveau ». C'est un exposé des différentes méthodes modernes fondées sur la psychologie génétique, comportant travail individuel, réglé selon le pas de chacun, et travail collectif, fondé sur les intérêts dominants. Il reste quelques exemplaires de ce livre que l'auteur est décidé à céder au corps enseignant au prix de frs. 10 — (au lieu de 20), voire même, pour les commandes collectives de 50 exemplaires ou davantage, au prix de fr. 7.50. (En Suisse : fr. s. 2 — et 1.50 respectivement, Imprimerie Atar, 13, rue de la Dôle, Genève ; — à Paris, au siège de la revue).

*
* *

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Fernand ROBERT, **La Conquête de la Santé par la psychologie harmonisatrice,** avec une préface par le Dr Gérard Monod (Nice, Saint-Isidore, chez l'auteur, 1936, opuscule 13 × 21 de 39 pp., fr. 3. —)

Il se fait actuellement — à côté de tant d'autres transformations structurales de la société, de ses institutions et de ses conceptions — une réforme fondamentale dans le domaine de la médecine ; disons mieux : de la conservation de la santé. Le Dr Allendy, dans ses livres, l'a bien montré. Il faut, nous dit-on, découvrir les forces vives de l'individu, les énergies constructives qui œuvrent au fin fond de sa personnalité tant physique que morale (au sens large du mot) ; prendre ces énergies pour point de départ ; agir sur elles, oui, mais surtout les amener à agir. Non plus lutter contre les seuls symptômes superficiels du mal, mais découvrir ses racines. Non plus attendre passivement que les gens soient malades, mais les empêcher de le devenir. Ce fut le cas de la médecine chinoise ; c'est le cas de la nouvelle corporation des médecins allemands, paraît-il. L'auteur de ce livre a conscience de cette situation nouvelle. Ces pages, nous dit-on, sont empruntées à un ouvrage plus vaste en préparation : « Vers un monde nouveau ». Le titre du tout dit l'intention de la partie.

L'auteur n'est pas tendre pour la médecine et les médecins. C'est pourtant un médecin qui a écrit la préface de cet opuscule. Preuve que, dans le monde médical actuel, toujours plus nombreux sont ceux que rebute le rôle de rebouteurs, de guérisseurs, même si, à la suite d'études approfondies, ils y sont autorisés par l'Etat. Créer la santé : y a-t-il tâche plus noble ? — La cause de la plupart des maladies est à chercher dans le « terrain » et la faiblesse du terrain, dans des erreurs de la part des parents, des pédagogues et du sujet lui-même. La fatigue est une intoxication. Le rôle du médecin — du « psycho-harmonisateur », comme le dit l'auteur — est d'éviter la naissance de cette intoxication, d'agir sur le « ressort vital » ; et cette action est bien plus psychique. Aperçus sous l'angle de la puissance de ce ressort vital, il existe des types psychologiques divers, les uns passifs, les autres actifs. Connaître le type, c'est pouvoir exercer sur lui l'action *optima*, lui éviter l'effet néfaste des complexes refoulés ; je veux dire : éviter que des refoulements fassent naître ces cancers psychologiques que sont les complexes de l'affectivité. Le bonheur est lié à ce bon usage du ressort intime, à un pragmatisme constructif, agent lui-même de l' « harmonisation ». — Il n'y a pas de jeunesse pour les « morts » (on pourrait dire : pour les êtres stagnants) ; il n'y a pas de vieillesse pour les « vivants ». Belle formule qu'il faudrait graver au fronton de tous les temples, et singulièrement au front de ce temple de l'âme divine qu'est l'homme.

Ad. F.

*
* *

Dr Pierre MENARD, **Paisiblement,** méthode pratique de psychothérapie (Paris, chez l'auteur, 5, rue Gervex (XVIIe), 1935, opusc. 13 × 18 de 32 pp., prix fr. 4 —).

L'auteur a étudié « l'Ecriture et le Subconscient » (Psychanalyse et graphologie). Il prépare un ouvrage intitulé « La Page d'Ecriture » (Education et rééducation physique et psychique. Thérapeutique des péchés capitaux par l'écriture). En somme il s'agit d'une graphologie retournée, d'une psychagogie par le graphisme. Se guérir de graphismes pathologiques, s'imposer des formes amènes et équilibrées, c'est user d'empire sur soi. Or là, réside la clef de toute possession de soi, de tout retour à la santé, de tout maintien de la santé.

Ici l'auteur a fait appel à de très grands psychiatres qui ont nom Epictète, Marc-Aurèle, Sénèque, Saint-François de Sales. Soixante cinq courtes citations. Elles sont réunies par leur numéro d'ordre en un index où on les trouve rangées selon l'ordre alphabétique des sentiments affectifs et moraux qu'elles évoquent. Il y a ainsi 102 rubriques, la plupart se référant à 6 ou 7 pensées différentes.

Ces pensées sont utilisées : oralement (avec miroir), graphiquement et, bien entendu, mentalement. Savoir par cœur n'est pas savoir, a dit Montaigne. Aussi l'intelligence, la réflexion, la mémoire et le jugement sont-ils mis, eux aussi, à profit. Geste, rythme : liens entre l'affectif, le matériel et le spirituel. Détente et tension, oubli du souci, effort de puissance mentale. La religion avait pressenti tout cela. Par un grand détour la thérapeutique psychologique y revient. Mais si elle apprécie un certain automatisme corporel, elle insiste pour que la pensée critique ne cesse de voir clairement d'où elle vient et où elle va. « Il faut, dit Pascal, faire croire... l'esprit, par les raisons ».

Ad. F.

Maurice PEERS, Inspecteur de l'Enseignement, **La Lecture silencieuse,** essai de méthodologie expérimentale (Editions « Labor », Bruxelles, 1936, opusc. 18,5 × 26,5 de 30 pp.).

L'auteur pose cette question : « Un enfant d'Ecole Primaire, placé dans les conditions normales de l'école, devant une tâche de lecture scolaire habituelle, retire-t-il un profit plus grand de ce qu'il lit à voix haute, que de ce qu'il lit silencieusement ou inversement ? »

634 enfants du Borinage ont été examinés. A l'encontre de Mme Anderson, M. Peers a laissé de côté le facteur rapidité pour se limiter au facteur compréhension. L'expérience est indiquée ici dans les moindres détails, précieux avantage pour qui voudrait la répéter avec ses élèves. Elle en arrive à constituer une espèce de test auquel il ne manque encore qu'un barème à base plus étendue. La lecture silencieuse favorise certainement la concentration, mais ouvre la porte à la fantaisie ; c'est peut-être ainsi qu'il faut interpréter les avantages de la lecture à haute voix en 3e et 4e années d'études ; mais, comme le remarque l'auteur, il y entre aussi, pour une part, le manque d'entraînement à la lecture silencieuse. Ce qui me le fait penser c'est que mes propres expériences ont donné un avantage considérablement plus grand à la lecture silencieuse chez mes élèves qui la pratiquent presque exclusivement.

M. Peers a constaté un avantage allant jusqu'à 15 % en faveur de la lecture silencieuse chez les garçons (l'inverse, chez les filles). Ne serait-ce pas là un trait de « déformation scolaire » ?... Malgré les incertitudes reconnues au cours de cette expérience, l'auteur se prononce pourtant en faveur de la lecture silencieuse.

Ad. F.

***

Et. BURNET et W.-R. AYKROYD, **L'Alimentation et l'Hygiène publique.** (Genève, S. D. N., 1935, tiré à part, N° 2 du Bulletin trimestriel de l'Organisation d'Hygiène, vol. 16 × 24 de 155 pp., fr. s. 2,50).

« Créé en 1932, le *Bulletin trimestriel* s'est donné pour tâche de mettre à la portée des chercheurs la vaste documentation réunie par l'Organisation d'hygiène de la Société des Nations, mais jusque là disséminée dans des publications peu accessibles au public... » Les auteurs de cet opuscule ont tenu cette promesse ; les 129 ouvrages ou articles de savants de tous pays qu'ils citent sont si bien amalgamés et fondus que leur synthèse en est à la fois limpide et d'une richesse expérimentale impressionnante. Disons tout de suite que la conclusion capitale qui résulte de cet ouvrage est celle-ci : les médecins, physiologistes et chercheurs les plus strictement « expérimentaux » se rapprochent chaque jour, de par l'évidence des faits, des thèses dites « naturistes » ! Ceci principalement en matière d'alimentation de l'enfance et de la première enfance : valeur prépondérante attribuée aux aliments « vivants », sucs de fruits et de légumes, céréales en cours de germination et non tuées par des procédés industriels. Ce sont là, selon les auteurs, les « aliments protecteurs » dont aucun être humain, sur la surface du globe, ne devrait être privé. Et pourtant ils se défendent d'être naturistes ; plus exactement, ils se dressent contre ce qu'ils jugent être les exagérations de certains naturistes intransigeants et exclusifs. Qui a raison ? Ici comme en tout, l'expérience sera juge ; expérience non pas isolée de tout contexte, limitée au laboratoire et à un laps de temps infime, mais *in vivo*, et s'étendant sur des décades, voire même sur deux ou trois générations. Tant est lente — mais d'autant plus profonde — l'action de certains poisons subtils (engrais, insecticides, etc.).

Chaque phrase de ce compendium a son poids. La physiologie varie selon les climats, les travaux exécutés. La sociologie intervient : ressources alimentaires des pays divers, usages et préjugés (souvent terribles) ; problèmes économiques : pauvreté et coût de la vie. Sur cette double base : physiologique et économique, on étudie les standards alimentaires : aliments énergétiques, protéines, hydrates de carbone, graisses, minéraux, vitamines ; et l'on entre, sur ces points, dans les moindres détails, tout au moins jusqu'aux limites actuelles de la science (une science encore imparfaite, mais qui s'étend chaque jour). Approvisionnements, vaste problème à amplitude mondiale. — Education : formation de « nutritionistes » et de « diététiciennes » (aux Etats-Unis surtout, bien entendu) ; l'éducation à l'école : classe d'alimentation (p. 3). — Puis : exemples d'alimentation organisée : enfance (c'est prodigieux, ce que font certains pays !). — Maladies par carences alimentaires. — L'alimentation collective. (Voir, à ce sujet, l'annexe I sur l'alimentation en U.R.S.S.)

A lire, p. 47, les conquêtes de la science faites durant ce dernier demi-siècle, on demeure abasourdi. Puissance de bien ou puissance de mal ? Jusqu'ici, du fait d'une science imparfaite — et d'une « conscience » imparfaite aussi : « Science sans conscience n'est qu'une ruine de l'âme » Rabelais) — le mal semble prédominer. A nous incombe le devoir de faire en sorte que l'homme ne reste pas pareil à l'apprenti sorcier. Déchaîner les puissances de la science appliquée est beau ; seul les maîtriser est bien.

Ad. F.

***

Léon WALTHER, Professeur à l'Institut J.-J. Rousseau, **Orientation professionnelle et Carrières libérales,** étude psychologique. (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, éd. 1936, vol. 13 × 19 de 168 pp., fr. s. 3,50 fr. fç. 17,50.)

L'auteur de « La technopsychologie du travail industriel » (voir notre N° 23, nov. 1926, p. 200) aborde ici un problème d'une brûlante actualité. Convaincue que pour atteindre, dans la division du travail social, le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles et que le diagnostic, suivi de la culture des aptitudes propres de chaque individu, était la voie la plus directe pour tendre à cette fin, « L'Entr'aide universitaire internationale » a demandé au psychotechnicien

une étude détaillée qui a conduit à la publication de ce petit livre. Pour mettre *the right man in the right place*, il faut avant tout connaître ce qu'exige la profession. Pour l'étude des métiers, l'observation des attitudes et des actes conduit relativement vite aux connaissances cherchées. « Malheureusement la situation se présente tout autrement par rapport à l'étude des professions libérales et académiques. Ici l'enquête est pour le moment le principal procédé d'investigation. Mais elle se présente ici sous une forme beaucoup plus complexe que pour l'étude des métiers. » Lipman a essayé de classer les professions libérales : intelligence gnostique portant sur les individus (médecin), sur les choses (naturaliste), sur les pensées (logicien) ; intelligence technique portant sur ces trois mêmes domaines : j'y classerais, pour ma part, — corrigeant Lipman — le professeur, l'ingénieur et l'érudit ; enfin intelligence artistique : éducateur, sculpteur et littérateur.

Puis vient la connaissance de l'individu. Il y a là sur les tests des pages neuves et révélatrices. Sait-on qu'un tiers des jeunes gens entre dans une profession sans savoir pourquoi, que 16 % y entrent par tradition, 15 % par utilitarisme, 8 % seulement en raison d'une aptitude constatée (réelle ou imaginaire) ? Intéressant est le chapitre sur les types psychologiques que l'on rencontre le plus fréquemment dans les diverses Facultés universitaires (p. 122 et s.). A propos du questionnaire proposé pp. 135 à 137, on est étonné de ne pas voir mentionné celui des Dr N. Roubakine. Ceci d'autant plus que les résultats d'ores et déjà atteints par ce dernier auraient pu être mis à contribution.

La troisième partie du livre, la partie pratique, est la plus courte. Le rôle de l'orientateur y est ébauché. Ceci prouve que l'ouvrage constitue une introduction au sujet. Le champ à défricher est immense. Une nouvelle édition sera nécessaire, dans dix ans. Elle comprendra les investigations faites d'ici-là. Demandons que l'on nous donne alors un index des noms cités : le travailleur en a besoin pour s'y retrouver.

Ad. F.

***

André BERGE, **Education familiale.** (Paris, Collection « L'Enfant et la Vie), *Editions Montaigne*, 1936, vol. 12×19 de 254 pp., fr. 15.)

Un auteur nouveau — tout au moins dans le champ de la pédagogie ; littérateur, nous ne connaissions rien encore de lui — et une collection pédagogique nouvelle, qu'il inaugure. Pourquoi une collection catholique nouvelle, alors que les Editions du Cerf à Juvisy font, sous la direction très avisée du R. P. Châtelain, de si bonne besogne ? Je dis « bonne », au point de vue psychologique, les buts et les moyens étant ceux de leur confession religieuse. Ceci n'apparaît pas clairement. Les éditions du Cerf étant plus techniques, cette collection-ci sera-t-elle plus « laïque », je veux dire : destinée à la diffusion, dans la bourgeoisie moyenne, de ce que l'on estime être des principes justes à répandre ? A lire la préface de M. Maurice Vaussard, ancien collaborateur de M. Georges Bertier à l'Ecole des Roches et actuel Directeur du Collège de Normandie, près de Clères (Seine-Inférieure), il semble que ce soit là le but poursuivi : « ...une collection où les questions éducatives seront présentées au grand public avec sérieux, sans optimisme de commande ni visées publicitaires, mais aussi sans appareil érudit qui les rende indigestes et sans les aborder par leurs côtés les plus abstrus. » Mais encore ? De quel bois vous chauffez-vous ? « Nous dirons dans d'autres volumes comment nous concevons le rôle de l'Ecole, à égale distance d'un traditionalisme étouffant et d'une liberté imprudente, qui veut ignorer dans l'homme ses mauvais instincts ou sous-estime l'utilité d'une ferme discipline intellectuelle, morale, religieuse. Mais nous avons voulu commencer par observer l'enfant dans son premier et plus important milieu naturel : la famille. »

La famille ! Le sujet le plus difficile à traiter de toute la littérature pédagogique ! Comment l'exposer, en effet, de façon simple et lumineuse, alors qu'il y a cent mille type divers d'enfants, cent mille type divers de parents, cent milieux et climats différents ? — Mais il y a, sous l'extrême multiplicité des préceptes d'application, des principes psychologiques simples ? — Certes, mais ce sont précisément les plus difficiles à faire saisir par les parents, car ils sont d'ordre dynamique, donc « philosophique » ; ils exigent, de la part des pères et des mères de l'intuition clairvoyante, la vision de l'invisible ; ils devraient, pour être saisis, être exprimés en termes différents pour chaque milieu, type ou individu... Tâche surhumaine !

Qu'a fait l'auteur ? On nous le présente comme « un père attentif d'une famille nombreuse, qui est à la fois un artiste et un psychologue ». Psychologue intuitif qui a beaucoup lu (Bergson, les endocrinologistes, les maîtres de l'Institut J.-J. Rousseau, Henri Bouchet...) ; artiste de la plume, dont le talent, fait de souplesse et serti de nuances, suit avec agrément les contours et détours de sa pensée ; père, enfin, qui sait glisser à propos une anecdote, un exemple vécu, clair comme une fleur dans une prairie. Six chapitres seulement, dans ces 250 pages touffues. I. Objet de l'éducation ; en résumé : cultiver les valeurs spirituelles. II. Les conditions familiales : unité et union à sauvegarder. III. Préserver la sensibilité ; ni rigueur, ni sensiblerie. IV. Former l'automate, choisir les automatismes utiles et les faire acquérir ; faire passer le conscient dans l'inconscient, disait déjà Gustave Le Bon. V. Eclosion de l'être ; ici il s'agit de faire passer l'inconscient créateur dans le conscient, d'où nouveau triage : ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas et doit être exclu ou canalisé ou sublimé. La valeur du calme, du recueillement, de la solitude et du silence sont parmi les meilleures pages du livre qui en compte beaucoup. VI. Chapitre très court, mais capital : L'éducation de l'éducateur par lui-même. « Pour éduquer un enfant, c'est soi-même qu'il faut d'abord et sans cesse éduquer... Elever un enfant, c'est essentiellement lui apprendre à se passer de nous.» Joie et rayonnement sont nécessaires.

Tout, dans ce livre, bien qu'à des degrés divers, a une valeur — mais une valeur pour certains types, certains cas, certaines circonstances ambiantes... Sa valeur est donc limitée. Comment s'y prendra-t-on pour atteindre ceux-là précisément qui y trouveront leur profit ?...

Ad. F.

*
* *

Léon CHANCEREL, Fondateur-Directeur du Centre d'Etudes et de Représentations dramatiques, avec la collaboration de Hélène CHARBONNIER et de Anne-Marie SAUSSOY, **Les Jeux dramatiques** (Collection « Les Sciences et l'Art de l'Education », Juvisy, « Les Editions du Cerf , 1936, vol. 12,5 × 19 de 182 pp.)

Léon Chancerel a bien fait d'écrire ce petit livre. Autrefois les jeux dramatiques étaient fréquents. Ils le sont encore à la campagne, par ci, par là. Dans ses premières enquêtes de psychologie infantile, Jean Piaget notait les cas de « monologue collectif » où l'imagination d'un chef de jeu, de 8 à 10 ans, exprimée à haute voix, transformait les choses en les transposant dans le domaine du merveilleux et entraînait après lui les âmes et les gestes de tout un petit monde de figurants dociles et enthousiastes. Ce sont là les débuts spontanés de ce qui, à travers le jeu dramatique, peut devenir l'art dramatique. Le jeu : les scouts, les louveteaux surtout, le connaissent bien, autour du feu de camp. Et ce livre est plein de souvenirs de deux cheftaines riches d'imagination et du don d'animer leurs jeunes compagnons. Spontanéité d'abord, joie ensuite, née du même filon imaginatif. Et enfin, effort. Oui, effort sans que ni la spontanéité (canalisée), ni la joie (sublimée) ne soient diminuées. Tel est le miracle du « jeu dramatique ». Lorsqu'on veut monter une œuvre qui se tienne, « la spontanéité, la vivacité de sensations et d'imagination, l'esprit d'observation ne suffisent plus » (p. 74). Il faut — on cite ici Marie Fargues — discipliner l'esprit, calmer l'agitation stérile, donner le sens, puis l'habitude, puis le goût du travail précis et bien exécuté. Pour cela : « Réduire le champ de l'activité intellectuelle, conduire le faisceau lumineux de l'attention dans une direction définie et demander un effort court, mais intense, et surtout simple ». Dès lors, les représentations ne seront pas des « spectacles » (exhibitions), mais des « fêtes ». Citons encore (p. 144) : « Quant aux réalités qui doivent caractériser toutes ces fêtes, ce sont celles qui ont présidé à leur élaboration et qui se sont développées au cours du travail dramatique : spontanéité, joie, simplicité, harmonie et poésie, mise au point très soignées. Il faut surtout *que les fêtes soient l'œuvre des enfants ;* que chercherait-on autrement en donnant un spectacle, lorsqu'on n'est pas des professionels ou des gens qui se sont donnés mission de divertir les autres ? »

Que de difficultés on rencontre en cours de route ! C'est à les énumérer et à indiquer les moyens de les surmonter qu'est consacré ce livre. Et c'est en cela que consiste la valeur éducative — valeur multiforme — du jeu dramatique. Autant de difficultés, autant de victoires. Autant de victoires, autant de conquêtes sur soi et dans la possession de soi. Car le don de soi aboutit toujours à une possession de soi plus complète. Les auteurs tirent de leur expérience mille enseignements divers. Mon expérience corrobore la leur en tout point. Il y a juste quarante ans qu'avec une bande de jeunes nous jouions les contes d'Andersen et des œuvres de notre cru. Quant les générations se succèdent et redécouvrent les mêmes vérités, c'est que celles-ci sont fondamentales.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air • Soleil • Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ECOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS,** *ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrés, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** » Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** » Les 4 éléments en boîte bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.** » Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **75.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **7.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **8.** » Poupées décroissantes, 5 sujets, **12.** » — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **6.** »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **8.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **14.** »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re Série, La Journée de l'Enfant, **24.** » — *2e Série,* Les Jeux de l'Enfant, **24.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - **LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE**
pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. **17 fr. 50** — Le numéro : **1.40** (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Congrès de Cheltenham.
M. A. Carroi. — *Développement individuel et Travail par équipes.*
E. Flayol. — *Quelques réalisations en France.*
Lalande. — *L'Education morale au Lycée.*
X... — *Le Congrès du Havre.*
V... — *Congrès international d'Utrecht. — Apprendre à vivre ensemble.*
Publications du B. I. E. — L'Enfant journaliste.
Nouvelles diverses.
Livres.

"POUR L'ÈRE NOUVELLE" est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. JUILLET 1936 No 119

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) .....Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 119 Juillet 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.
Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve n° 697-92

Septième Congrès Mondial
de la
Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle
CHELTENHAM
du Vendredi 31 Juillet au Vendredi 14 Août 1936

THÈME DU CONGRÈS

" ÉDUCATION ET LIBERTÉ "

NOTE POUR LES CONGRESSISTES

Le folk-lore joue un grand rôle dans les réunions internationales de la Ligue pour l'Éducation nouvelle. Aussi prions-nous instamment tous nos amis qui se rendront à Cheltenham d'y arriver munis d'un répertoire aussi riche que possible de chansons et de danses de leurs pays et d'apporter des costumes régionaux.

HORAIRE

1ère Semaine

9 à 10 heures

Cours (suivis de discussions)

Professeurs :

Mme Blensdorf Mac Jannet.
Kees Boeke.
Charlotte Buhler.
C. Freinet.
F.-C. Happold.
Marion Richardson.
M.-A. Richardson.
Oswald Schwarz.
Laura Zirbes.

10 h. 15 - 11 h. 45

Réforme de l'Enseignement Secondaire.

Orateurs :

L. Zilliacus.
R. Birley.
R.-V.-H. Roseveare.
Perry Dunlap Smith.
Terry Thomas.
F.-C. Happold.
Kurt Hahn.
Mrs Boman.

Psychologie et Education.

Sous la direction de :

Dr Mac Calmann.
Dr Carson Ryan.

Opinions Sud-Africaines sur l'Education.

Films sur les Ecoles Nouvelles

et

Films Educateurs.

2e Semaine

Professeurs .

Inge Brandeis.
Sidonie Gruenberg.
Amélie Hamaide.
Susan Isaacs.
A.-J. Lynch.
Fritz Redl.
Henriette Rosenstrauch.
Thomas Wright.

Réforme de l'Enseignement Secondaire.

W. Aikin.
T.-F. Coade.
D.-W. Lee Bowne.
L.-H. Fontein.
Katharine Taylor.

Commissions Internationales de la Ligue.

Préparation des Maîtres.

Président : Prof. Mc Clelland.

Examens.

Présidents : MM. Zilliacus et Carson Ryan.

Compréhension Internationale.

Président : G.-H. Green.

Famille et Ecole (Organisée par la Fédération Internationale de Famille et Ecole).

HORAIRE

(1er au 7 Août

12 h. -13 h. 15

GRANDES CONFÉRENCES

Vingt-et-un ans de travail
par Sir Percy NUNN.

La Formation de la Personnalité libre
par X.

L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération
par le Prof. Pierre BOVET.

Liberté spirituelle et Nouvelle Education
par le Prof. RADHAKRISHNAN.

Contre l'Egoïsme et le Conformisme
par le Prof. LANGEVIN.

Relations culturelles internationales dans le monde moderne
par le Dr P.-C. CHANG.

20 h. 30 - 22 h. 30

SYMPOSIA DE DISCUSSIONS

A. — **Personnalité et Liberté.**

1) Formation de la personnalité libre ;
2) Religion et Liberté ;
3) Science et Liberté ;
4) Art et Liberté.

(7 au 13 Août

L'Avenir de l'Afrique.
par Nona SIR OFORI ATTA.

Démocratie et Autorité Sociale
par Dr Boyd H. BODE.

La Rénovation d'un peuple par l'Education
par Pr. Augustin NIETO-CABALLERO.
(en français)

Liberté individuelle et Anarchie Internationale
par le Dr G.-P. GOOCH.

B. — **Relations humaines et Liberté.**

5) Liberté et vie familiale ;
6) Liberté et Démocratie ;
7) Liberté individuelle et Anarchie internationale ;
8) Economie politique et Liberté.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs. *Chaque album* ..... 6 fr.

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album* ..... 6 fr.

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album* ..... 6 fr.

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant ..... 6 fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

Développement individuel et travail par équipes

Contribution au Congrès pour la réorganisation de l'Enseignement du second degré - Le Hâvre : 31 Mai, 4 Juin 1936

L'enseignement secondaire, en général, peut-être par suite d'un scrupule excessif à l'égard des familles, semble peu se préoccuper de l'éducation proprement dite. Il y paraît admis que les enfants viennent recevoir l'instruction dont ils auront besoin pour leurs examens et concours successifs, mais que, pour le reste, ils dépendent exclusivement des soins de la famille.

Une telle conception présente certains inconvénients faciles à prévoir : D'abord, elle présuppose que toutes les familles sont également aptes à cette éducation et désireuses d'y pourvoir ; or, les faits tendent à le contester. Plus, avec la civilisation matérielle, les besoins s'accroissent, plus, par la difficulté des temps les loisirs s'amenuisent, plus les heures d'intimité familiale semblent menacées par les divertissements extérieurs et plus aussi l'œuvre d'éducation devient difficile et rare au foyer. Sans doute arrive-t-il souvent encore que les parents surveillent le travail de maison de leurs enfants, mais ils prolongent ainsi l'effort d'instruction du lycée plus qu'ils ne se préoccupent d'éducation morale.

De plus, et indûment, cette conception sépare l'ordre intellectuel de l'ordre moral. C'est un lieu commun de dire que la vie morale ne consiste pas à se targuer hautement de principes moraux, mais à pénétrer toutes ses intentions et ses actes de moralité.

Seulement, si l'on ne s'applique à faire collaborer sans cesse les valeurs intellectuelles et les valeurs morales, on risque d'aboutir au dualisme d'une certaine phraséologie, cohérente sans doute, mais étrangère aux actes, dualisme inconscient et dangereux. Nulle part, plus que dans l'ordre moral, sous peine de manquer de loyauté, il est urgent « de faire passer le conscient dans l'inconscient », c'est-à-dire de créer, par entraînement des réactions spontanément correctes.

Or, s'il est vrai que le but, par excellence, de toute éducation est de préparer enfants et adolescents à leur vie d'homme, il importe que la vie scolaire ne soit pas plaquée et artificielle. Mais pour engendrer ces habitudes qui sont à la moralité une première et solide armature, rien ne vaut d'organiser la classe, au moins pour l'essentiel, à l'image de la société. Ce n'est pas là le cas de notre classe actuelle, qui, sauf aux récréations toujours brèves, n'est qu'une juxtaposition d'unités. Il s'ensuit que, trop souvent, les réactions engendrées (individualisme outrancier, rivalités commandées par les classements) risquent de fausser les véritables rapports sociaux, au moment même où toute erreur est particulièrement grave. A cet âge, en effet, en même temps qu'il aborde le cycle secondaire, l'élève, qui subit dans son être de profondes transformations organiques, psychiques et sociales, commence à dépouiller l'enfant pour aborder l'homme.

Il faudrait donc que, dès l'école, l'élève fût mis en présence de situations qui l'incitent à réagir correctement ; la morale ne serait plus alors une dissertation extérieure, mais une forme de vie. Elle pourrait appeler des commentaires, mais toujours à partir du vécu. Nous avons cru que le *travail par équipes*, comme on va le voir, est plus qu'aucun autre, apte à répondre à ces exigences.

D'autre part, dans la mesure où il rapproche la situation scolaire d'une situation vraie, il favorise une vie intellectuelle plus active, plus directe, plus conforme au rythme même de la vie de l'esprit qui exige au même titre analyse et synthèse. Ce bénéfice personnel inhérent au travail par équipes est peut-être le plus contesté. Pour cela même, nous nous y arrêterons plus longuement.

Ailleurs (1), nous avons défini l'équipe « un groupe d'individus assemblés en vue d'une tâche commune répartie de telle sorte que tous, ayant la claire vision de l'ensemble, et désirant son accomplissement du même cœur, articulent l'un à l'autre leurs efforts différenciés en vue d'un résultat final ».

Nous avons dit aussi quels sont ses fondements : l'équipe est naturelle, parce que ce qui est naturel, c'est le groupe et non l'être isolé ; l'équipe est à l'image de la société d'Occident : différenciée et, dans tous ses membres, solidaire comme elle, elle suppose division, répartition, organisation des tâches, et, par suite, auto-discipline de chacun des membres, conscients de leur fonction et prêts à l'accomplir. Or, l'équipe, de soi-même, engendre, au sein du groupe social, une auto-discipline et cela est urgent, à moins que nous soyons indifférents au péril

(1) *Pour l'Ère Nouvelle*, juin 1936. « Les Fondements sociologiques du travail par équipes ».

qu'il y a à laisser retourner le *sens social* au pur instinct grégaire, vide de spontanéité intelligente et personnelle, ou à le voir, dédaigneux et blasé, se muer en un individualisme ombrageux, altier, critique, et trop souvent stérile.

L'équipe, par ailleurs, plus que toute autre méthode, invite à retrouver et reproduire ce double mouvement qui définit l'esprit : l'analyse et la synthèse.

L'équipe enfin présente ces deux avantages qui, en général, s'excluent : elle sollicite en chacun l'épanouissement de la personne, mais, en même temps, elle insère cette personne dans la communauté.

Nous n'insisterons ici que sur la technique de l'équipe, telle qu'elle nous paraît compatible avec nos horaires, — et sur quelques effets psychologiques de ce procédé tels qu'ils se sont révélés à nous au cours d'une expérience déjà vieille de dix années, expérience très simple que nous avons tous plus ou moins faite, et qu'il suffit d'un peu systématiser.

Il nous a été possible d'en user à la fois en français et en philosophie, mais elle paraît applicable à presque toutes les disciplines, pourvu que l'on s'y adapte.

Par ailleurs, il ne s'agit pas de supprimer la méthode traditionnelle du travail individuel, mais uniquement de la combiner avec elle, pour le mieux-être de la vie scolaire et l'activité intellectuelle plus spontanée et plus fraîche des élèves.

Au sein d'un groupe quelque peu important, la formation d'équipes est chose si naturelle qu'on les voit naître spontanément. De même en classe. Le jour de la rentrée, chacun est isolé, silencieux, replié sur soi, mais au bout d'une semaine tout a déjà changé : de petits groupes de trois, quatre, cinq, s'esquissent et il se crée toute une atmosphère. Très vite même, l'esprit de corps peut dégénérer en esprit de clan, et, dès ce moment, à une foule d'indices, on sent que l'atmosphère est compromise. Il ne faut pas risquer d'en arriver là, mais savoir se servir au début de ces formations spontanées pour utiliser selon des modes naturels les activités des enfants.

Craint-on les méfaits de l'esprit de clan ? Il n'est que de renouveler les équipes à chaque exercice collectif. Ce « roulement » de chaque élève d'équipe en équipe, engendre presque toujours une camaraderie générale dont la classe tout entière se félicite.

Comment procéder ?

De façon très simple avec les plus jeunes, et de façon un peu plus complexe avec les aînés, mais toujours selon le même esprit.

Indiquons, à tout hasard, l'un de nos exercices de l'année. C'est en 5°, *Esther* est au programme. Ici, comme ailleurs, on cherche le « pont » par où l'on peut aborder. Il peut paraître aussitôt que c'est Saint-Cyr, qui est, en somme, le premier lycée de filles. Y introduire les élèves est fort amusant. Avec cette spontanéité de sympathie qui est le charme de cet âge, elles s'identifient aussitôt aux « bleues », aux « jaunes », aux « violettes » de Saint-Cyr, elles font, avec Mlle du Pont de Veillan, de Lastic ou de la Maisonfort, les interprètes d'*Esther*, une connaissance particulière, mais aussi : avec les surveillantes, avec surtout Mme de Maintenon, M. Racine et son ami Despréaux. On arrive ainsi aux circonstances qui nous valurent *Esther*. Puis on commence l'étude directe de la pièce. A la fin, et en manière de contrôle, (et ceci en dehors de la dissertation habituelle), on suggère l'idée d'une comédie ou d'un petit drame en relation avec la pièce racinienne.

Aussitôt, vingt projets fusent, dont bon nombre sont extravagants... Cette fois-ci, on s'arrête à l'idée de figurer les élèves de Saint-Cyr le jour de la première représentation et l'on intitule le scénario : « Une journée *héroïque* à Saint-Cyr ».

Mais ce n'est là d'abord qu'un thème général et imprécis, l'effort commun doit le préciser.

Nouveau tournoi d'idées, souvent confuses et incohérentes, dont on dégagera cependant peu à peu les principales scènes. On aboutit ainsi à un premier canevas encore tout collectif. Alors, on distribuera les rôles...

A présent, c'est à chacune, à part soi, d'imaginer son personnage, de combiner, de parfaire. Grave période de gestation, où on les sent toutes possédées de leur tâche. Cela s'accomplit un peu partout, mais surtout par conversations et discussions aux récréations, et, parfois, le jeudi en réunions privées. (Il faut bien, pour l'instant, qu'il en soit ainsi, puisque ce travail ne serait pas regardé comme un travail scolaire). Chacune ayant son rôle, aucune ne répète sa compagne et pas un devoir ne double l'autre.

Par contre, chaque rôle exige une entente avec les partenaires et des conventions.

On conçoit donc que ces devoirs ne supposent pas seulement un effort, déjà gros, d'individualisation, d'imagination et de style, mais encore celui d'une *mise au point collective*, et l'on entrevoit, sans qu'il soit besoin d'insister, tous les rapports de franche camaraderie que cette mise au point exige en vue du succès final.

L'essai de dramatisation peut alors com-

mencer : certaines scènes sont encombrées, des monologues sont inutiles, quelques conversations se traînent... De tout cela, les élèves ont le sentiment, presque toujours, lors de la répétition, elles font une foule de remarques, souvent pertinentes : la situation — bien plus que le professeur — les suggère, et c'est le processus idéal « d'auto-correction », selon le mot de Mme Montessori. Elles disent « Trop guindé », trop rigide », « trop long », et se critiquent en toute franchise. D'elles-mêmes, elles se corrigent, le plus souvent, et ce n'est pas le moindre mérite de ce travail qu'au lieu de s'en tenir à une lecture cursive des annotations écrites en marge, les élèves éprouvent aussitôt le besoin de la correction.

Il importe aussi de signaler leur enthousiasme. Et cet enthousiasme est collectif, comme le travail.

Les mieux douées ne sont pas les seules à se réjouir ; souvent celles qui d'ordinaire restent passives dans la classe et sont en toutes choses des médiocres, se mettent ici ardemment au travail. De n'avoir pas à affronter la rivalité chiffrée du noir cahier de notes suffit à leur donner confiance !...

Par tous les moyens, chacune cherche à enrichir son rôle, on interroge, on se documente, et l'on apporte parfois au professeur étonné une abondante récolte. Il faut, bien entendu, élaguer et classer, il faut justifier ces éliminations qui peinent nos petits auteurs, mais bientôt la joie de voir l'œuvre s'esquisser l'emporte.

A cette classe de 5°, récemment, nous avons posé les questions suivantes sans avertissement :

« 1) Dites très franchement, et sans aucun désir de faire plaisir, si oui ou non, vous aimez les compositions collectives.

2) Les trouvez-vous plus faciles ou plus difficiles que les autres compositions françaises ?

3) Les faites-vous avec plus ou moins de plaisir ?

4) Lesquelles de ces compositions vous paraissent les plus profitables ? »

A la première question, toutes, c'est-à-dire 35 élèves présentes, ont répondu, sauf une, par un OUI enthousiaste, accompagné de commentaires variés. « J'aime beaucoup ces compositions, dit l'une, car je trouve que cette manière de faire sort de la banalité coutumière ». « Je trouve, dit l'autre, les compositions collectives très amusantes et plus intéressantes que les autres, car tout le monde apporte son aide. Et puis, il faut faire des recherches si intéressantes ! ». « Cet exercice nous apprend à nous entr'aider, déclare une troisième, et il me semble encore plus que nous sommes une grande famille groupée autour de la maman-professeur qui nous guide et nous encourage » (*sic*). Mais il y a aussi l'amour-propre de vouloir faire aussi bien et même mieux que les autres. Les plus petits rôles même sont faits avec application. » Moins sensible à l'aspect social, celle-ci remarque qu'elle y est plus libre que dans l'exercice classique :

« Je les préfère parce qu'elles nous habituent à agir par nous-mêmes et développent mieux notre imagination (*sic*) puisqu'il faut que nous décidions de tout nous-mêmes ».

Et cette note si caractéristique : « Quand je fais ces compositions, j'ai presque l'impression d'être un auteur ».

Pour la deuxième question, les réponses sont partagées. Certaines trouvent ces compositions plus faciles que les autres, d'autres non et elles disent pourquoi : « il y a un plus gros effort, il faut se préoccuper de ce que vont dire les autres pour savoir ce qu'on dira soi-même ; l'amour-propre aussi est fort engagé puisqu'on est soi-même l'auteur du rôle qu'on interprétera.

Mais à la troisième question — et cela est typique — l'unanimité se refait. Le OUI est délibéré, parfois, superlatif. L'une des élèves va jusqu'à affirmer sur un ton passionné : « J'aime mieux ce genre de compositions à cause des difficultés. Je préfère un devoir difficile à un devoir facile ».

L'épithète « *instructif* » revient à tout moment à propos de la quatrième réponse. Il semble que ce soit pour les élèves l'expression décisive et elle est toujours dite au bénéfice de la composition collective. Le mot « entrain » lui fait cortège : on le retrouve au moins dans une copie sur deux.

Il va de soi que de ces réponses d'enfants nous ne nous faisons pas un critère pédagogique, mais nous y voyons cependant une indication à retenir : les enfants aiment ce travail et le font avec goût.

Chose plus inattendue, les parents s'y intéressent. Ils veulent être informés et ils veulent en parler. Or, si leur contribution peut être déplaisante quand elle vise à conférer aux élèves des points immérités, elle devient au contraire fort sympathique quand elle consiste à suivre l'enfant, à l'aider à se documenter et à enrichir sa récolte. Entre professeurs et parents s'établit un contact qui n'est plus un rapport formel mais vivant. Aussi l'ingérence des parents, parfois incompréhensive et maladroite, se trouve tournée au profit d'une collaboration bienfaisante. Ils ne demandent, en fin de compte, qu'à comprendre et à aider.

Tels sont les effets sociaux du travail par équipes que là où toutes les élèves étaient

encore des unités isolées, voilà que s'organise une petite société et que se développe une âme commune, les rapports de l'entr'aide remplacent ceux de la concurrence parce que chacune a sa tâche propre et veut faire honneur à l'ensemble. Division et coordination s'engendrent réciproquement.

Les effets psychologiques aussi sont évidents. On sait que d'ordinaire, somme toute, c'est à la maison que l'enfant travaille. En classe, il ne vient que recevoir une pensée qui lui est préparée et qu'il absorbe. Ici, le point de vue est à peu près retourné : dès la classe, les élèves sont appelés à fournir un gros effort mental. Quand on procède au choix, puis à l'analyse du thème général, on voit chez tous les enfants naître et se former des pensées qu'on dégage, examine, accepte ou rejette, et l'on accomplit ainsi avec la collaboration des élèves, quelque chose qui doit ressembler d'assez près à ce que les programmes dénomment le « travail dirigé ». Or, une telle méthode, qui capte les pensées encore naissantes pour en surveiller le développement, qui apprend à distinguer les idées maîtresses, des idées adventices, à élaguer les unes, à enrichir les autres, et à les acheminer jusqu'à leur achèvement, c'est une méthode qui cherche à calquer sa démarche sur celle même de l'esprit.

Question très importante sur laquelle on ne saurait trop insister. Certes, la classe à ce moment-là ne présente pas l'aspect d'une classe très disciplinée au sens traditionnel, et si l'on ne dirigeait la quête des idées, les réponses auraient tôt fait de fuser dans un brouhaha, mais c'est l'image même d'une pensée dans l'effervescence du premier moment. Elle serait sans fécondité, si elle n'était d'abord surabondante.

Enfin, et c'est un point sur lequel nous insisterons encore en parlant du travail par équipes des grands, cette méthode permet de faire prendre à l'enfant l'habitude du double rythme constructif de la pensée : analyse et synthèse. Analyse, cette quête des idées et l'examen respectif de toutes les brusques « inspirations » des enfants ; analyse encore, l'effort pour faire choix, et, chez chaque élève, pour s'identifier à son rôle. Mais synthèse dans l'effort de mise en train et la création même du personnage ; et synthèse aussi dans l'ajustement de ce rôle aux autres dans une œuvre d'ensemble.

Comme chaque élève travaille son rôle en même temps, on peut dire que la classe porte en elle, à tout moment et plus ou moins clairement, une vision globale du projet. vision qui se précise au cours du travail. Cette préoccupation synthétique est impliquée par la tâche.

Il est assez notoire que ces fillettes de douze à treize ans le sentent au point de le signaler dans les réponses au questionnaire et de donner une place de choix aux fonctions créatrices : « Nous aimons la composition collective, répètent-elles sans cesse, parce que nous y pouvons *inventer* et *combiner* comme des « auteurs ». Ce sont là des mots révélateurs et qui définissent assez bien l'impression que produit sur elles ce grand travail de synthèse.

A tout ceci on objectera peut-être qu'une telle méthode, sans doute, est possible dans les jeunes classes où les enfants ont dociles, où, surtout, les obligations d'examens font défaut ; mais une grande classe, dira-t-on, liée plus étroitement aux exigences d'un lourd programme et, surtout, à celles du Baccalauréat, ne saurait, en aucune façon, se passer cette fantaisie ! Insistons donc sur le travail d'équipes dans les grandes classes. Il nous paraît, en effet, qu'il y est compatible avec les difficultés que présentent ces classes et que, plus nécessaire que partout ailleurs, il y prépare la transition — souvent si déconcertante — du secondaire au supérieur.

Prenons, par exemple, la classe de Philosophie où nous avons pratiqué cette méthode en l'appliquant plus spécialement aux matières d'option.

Comme avec les petits, le premier moment consiste à examiner la question ; examen cursif, préalable à toute notion puisée dans un manuel et qui est comme un premier tour d'horizon fondé essentiellement sur l'expérience commune. Il importe, en effet, dans une classe où toujours, et si facilement, le manuel serait roi, que les élèves soient jetés en pleine réalité, par le moyen de leurs expériences propres et de l'expérience commune.

Ainsi, la question traitée avant d'être livresque, trouve dans le moi et dans le milieu extérieur toutes sortes de résonnances vivantes. Par l'entrain qu'y mettent les élèves, cette quête de remarques, d'expériences et d'idées ressemble fort à celle qu'on fait avec les plus jeunes. Après ce triage, et après seulement, commence le secours du livre.

Le sujet proposé fournit un certain nombre de thèmes essentiels, suggérés parfois et ordonnés par le maître. Autour de chacun, une équipe se forme. Mais chacun étant à son tour, une *idée mère*, autour d'elle, de nouveau, une quête s'ordonne. On fait alors, pour chaque équipe, ce qui avait été fait pour le groupe entier ; les élèves, alors toutes nanties d'une tâche particulière, sont en rapport étroit avec leur chef d'équipe. A ce niveau, le travail de ramification des idées

s'arrête. Une bibliographie, toujours très simple, est indiquée qui permet de s'en référer à autre chose qu'au manuel.

Toute cette préparation suppose une grande séance de travail commun où le professeur suggère souvent et dirige toujours ce grand effort collectif qui dévierait s'il n'était sans cesse soutenu, orienté et, à tout moment, précisé par le maître : travail de maïeutique pure, mais de maïeutique collective.

Alors commence la tâche individuelle ; elle est de documentation, de critique, de mise au point.

Documentation très simple. Chaque élève consulte — un ouvrage ou tel passage — que le professeur lui a indiqué. Elle prend conscience, du reste, qu'elle pourrait en consulter beaucoup plus, et ceci a son importance, car la curiosité est mise en éveil au lieu d'être, comme par le manuel, déjà rassasiée. De plus, toutes les fois qu'il est possible, cette documentation s'élargit par l'enquête directe, la conversation vivante avec une « compétence », ce qui est moins difficile qu'on ne croit.

Mais si réduit soit-il, l'effort de documentation suppose toujours une mise au point personnelle : il faut rédiger en un langage à soi et parfois non sans discuter, ce qu'on a découvert ; simultanément, chacun fait de même, puis il y a, en classe, une grande séance orale où plusieurs équipes apportent à tour de rôle leur propre récolte avec le souci de l'accorder à l'ensemble. Effort de synthèse du même ordre, exactement, que celui des fillettes de 5e cherchant à ajuster leur rôle ; cette fois, il est vrai, non plus sur le plan de la dramatisation, mais sur celui de la cohérence logique. Chacune alors rédige sur feuille son propre travail. Le chef d'équipe groupe entre eux ceux de la section, et cela constitue un chapitre. Chaque chef d'équipe fait de même, et le tout est remis au professeur comme un mémoire collectif.

Il reste à faire la correction écrite. En général, la rédaction finale a été précédée d'un tel effort de préparation et de maturation que la correction s'en trouve grandement facilitée. Elle est aussi des plus intéressantes puisqu'aucune dissertation ne répète l'autre et que chacune s'efforce de traiter l'un des aspects d'une question donnée. L'important est que jamais l'élève n'ait perdu, au cours de son devoir, la perspective du tout. Cette perspective, d'ailleurs, lui a été rappelée, à maintes reprises, dans les séances orales. — Une fois corrigé, le *cahier collectif* circule dans toute la classe. On voit en tout cela le rôle important que joue l'esprit d'équipe.

Bien entendu, cette méthode exige du temps, et il serait impossible — étant donné notre programme — de traiter ainsi un grand nombre de questions. On peut le faire au moins une fois par trimestre. Cela suffit, mais cela est nécessaire, pour que les élèves s'initient à une méthode *qui permet d'approfondir les études*. Elles pourront ensuite, seules, l'utiliser à loisir. Fort souvent, du reste, il arrive que certaines d'entre elles entament, de leur propre initiative, un effort analogue pour telle question qu'il leur plaît d'étudier ensemble. C'est, nous semble-t-il, la meilleure consécration de l'intérêt qu'elles y trouvent.

Faudrait-il donc, à propos de cette répartition des tâches, dans la classe, parler de spécialisation regrettable ? Ce serait bien mal l'entendre. La répartition, dont nous parlons ici ne tend pas du tout à la spécialisation, mais simplement à faire sentir aux élèves, *in concreto*, l'ordre et l'enchaînement des idées, elle répond à l'effort d'analyse qui, dans tout acte de pensée, précède l'effort de synthèse. D'ailleurs, comment celui-ci conserverait-il un sens s'il n'était précédé de celui-là ? Toute culture générale authentique est à ce prix, et il n'y a rien dans cette méthode qui ne soit conforme à l'esprit de la culture générale.

Dira-t-on que c'est là un procédé confus et difficile ?

Confus ? Dans la mesure où toute maïeutique est confuse, c'est-à-dire dans la mesure où elle capte le premier jet d'une pensée qui s'ébauche pour l'élucider, l'enrichir et l'ordonner, au lieu de présenter dogmatiquement un système d'idées claires, rarement intelligibles aux plus jeunes et inaptes, en tous cas, à révéler le fonctionnement de la pensée, ce qui est, pourtant, l'essence de l'éducation.

Difficile ? Peut-être la première fois, quand il s'agit, pour les élèves, d'une rupture avec les habitudes ordinaires et d'une véritable initiation. Bien entendu, si les classes y étaient entraînées depuis la cinquième, ce serait un jeu ! De toutes manières, elles s'y mettent vite parce qu'elles en sentent le bénéfice.

Ne faut-il pas, d'ailleurs, sous peine de demeurer inadaptés, que les jeunes prennent conscience *autrement que par des mots*, de leur rôle à venir, qui est d'accomplir lucidement une tâche personnelle et efficiente dans une société organisée ? Une telle forme de travail prépare à cette solidarité joyeuse dans l'action différenciée, qui est la loi constitutive dans la vie en société.

D'autre part, une attention moins exclusive au manuel restitue à celui-ci sa vraie place d'auxiliaire. Trop souvent, il offre une nourriture toute faite, sorte de « comprimé » de

culture que les élèves avalent tout de go, sans prendre conscience de ce qu'il recèle. Pour cela même, il est insuffisant, et, pour les illusions de savoir qu'il apporte, il peut être dangereux ; en tous cas, rarement, il est stimulant.

Au contraire, le contact voulu et sans cesse rétabli avec l'expérience vivante, les enquêtes particulières faites dans l'entourage concret, sont extrêmement stimulatrices. Elles tendent à remplacer la mémorisation et la réceptivité par une attitude intellectuelle active et par un apprentissage personnel du travail intellectuel.

A peine a-t-on introduit dans la classe la méthode active du travail par équipes que l'attitude des élèves se modifie : même les médiocres accomplissent avec joie une tâche qui, sans rivalité humiliante, les met en concurrence avec les forts.

Peut-être ne voudra-t-on pas voir dans cette méthode une discipline comparable à celle de la dissertation traditionnelle ? Répondons d'abord qu'elle ne doit pas l'exclure, en aucun cas et que, dans la mesure où elle exige, comme elle, un effort individuel, elle collabore aux mêmes effets ; répondons surtout qu'elle la complète par l'enthousiasme intellectuel et la vie qu'elle suscite, par les nombreuses dispositions qu'elle sollicite et épanouit, et, surtout, par le vaste souci constructif qu'elle engendre. Elle est un complément nécessaire et urgent.

Si l'ambition du secondaire est, comme nous le croyons, de donner aux enfants les mieux doués de la nation, une culture générale authentique, capable de pénétrer pour la vie leurs pensées et leurs actes, il importe au plus haut point d'inspirer le goût de cette culture et de développer les fonctions capables de l'acquérir. Nulle méthode plus que celle-là nous paraît répondre à de telles ambitions.

M.-A. Carroi.

Quelques réalisations en France

(Communication au Conseil National des Femmes)

Avant de décrire — et de façon obligatoirement bien schématique et par là bien inexacte, parce que les choses vivantes ne se révèlent dans leur réalité que par les détails et les nuances que la brièveté du temps dont je dispose m'obligera à laisser dans l'ombre — quelques réalisations françaises d'éducation nouvelle, je voudrais m'expliquer un peu sur ce terme d'éducation nouvelle ; — puis signaler les conditions spéciales à la France dans lesquelles ces expériences sont entreprises, et qui expliquent quelques-uns de leurs caractères. — Je tâcherai ensuite de donner une idée de l'étendue et du caractère des réalisations qui portent sur l'ensemble de l'œuvre d'éducation et de celles qui ont dû se limiter à quelques-uns de ses aspects, soit dans les moyens d'enseignement, soit dans l'organisation de la vie des élèves, qu'elles soient d'initiative officielle ou dues au personnel.

I

L'imprécision du terme « nouvelles méthodes » est flagrante. Ce qui est nouveau ici ou aujourd'hui, est traditionnel là ou demain. Je ne crois pas que ce soit un défaut : dans un groupement, un esprit d'éducation nouvelle, les *buts* ne doivent pas être des *limites*, mais des étapes et chacun, selon sa position sur la grande route commune, les placera — et les placera éternellement — en des points différents. L'œuvre d'éducation est trop étroitement liée à l'évolution sociale d'une part, aux conquêtes du savoir dans le domaine de la psychologie humaine, d'autre part, pour que ses formes, éternellement perfectibles, soient jamais définitivement fixées. L'imprécision du terme est promesse de n'arrêter jamais l'effort de perfectionnement.

II

Cet effort — intensifié depuis la guerre dans le monde entier — se développe en France dans des conditions assez spéciales. Pays de vieille culture, pourvu depuis longtemps, dans le domaine éducatif, d'institutions massives, de traditions solides, de techniques longuement expérimentées et portées à un haut point de perfection ; — pays de forte centralisation, où un enseignement public étendu à tous les âges et à tous les types d' « écoles » a uniformisé exactement pour chacune les règles et les pratiques sur tout le territoire : mêmes programmes, mêmes méthodes de travail, même nombre d'heures à consacrer à chaque discipline. Pays d'ancienne tradition libérale, où, depuis longtemps, la « pensée publique » a été habituée,

dans sa majorité, à accepter et à enseigner dans sa « pédagogie officielle » les idées de droit de tous les individus au développement de leur spiritualité et de leur intelligence, de respect des personnalités ; où sont devenus des banalités les conseils d'adaptation de l'éducation à l'enfant et d'efforts pour connaître ses élèves. Pays aussi où le goût des idées, la jouissance de « connaître » satisfait assez pour nuire à l'effort de faire passer dans les pratiques ce que l'esprit a conçu ou jugé souhaitable.

De cet ensemble de faits résultent pour les progrès de l'éducation quelques conséquences peu favorables. Il est plus facile, en effet, de construire, avec les tout derniers perfectionnements sur un terrain libre que sur celui qu'occupent déjà d'anciennes constructions. Surtout si ces constructions sont encore solides et tant bien que mal peuvent encore servir d'abri. Il est plus facile de grouper autour d'un novateur quelques collaborateurs décidés à tenter une expérience, d'en trouver les ressources, si la décentralisation administrative, et l'existence de nombreux et puissants organismes créateurs d'écoles, augmente le nombre et limite le champ des initiatives. Il y est plus facile certes de décider, comme en Belgique, quelques municipalités, entièrement maîtresses de leurs écoles, à réformer profondément leurs méthodes que d'un ministre français dont la décision s'étendra à tout le territoire.

Il est plus facile d'obtenir de maîtres nouvellement formés l'usage de pratiques exactement conformes aux principes de leur philosophie pédagogique, que de faire sentir le désaccord entre ces principes et les pratiques traditionnelles aux maîtres à qui un long exercice a fermé les yeux à ce désaccord. Enfin, il est plus facile de susciter une opposition aux usages traditionnels lorsque par l'insuffisance, la maladresse, l'indifférence des praticiens, ces usages portent au maximum leurs inconvénients.

Tout cela explique que nous puissions paraître — et que nous soyons — en France, très en retard sur certains pays neufs, qui, comme vous le dira Mme Cazamian, ont déjà fait entrer quelques-unes des techniques de l'éducation nouvelle dans leur « éducation nationale » ; que nous ne puissions monter autant que les pays anglo-saxons, par exemple, de grandes et nombreuses écoles nouvelles d'initiative privée ; que l'opinion publique et même le personnel enseignant sont plus lents chez nous à se mêler avec une ardeur agissante au grand mouvement qui se manifeste dans le monde entier, et qui ne manquera pas d'impressionner par son intensité et son étendue ceux qui assisteront en août au Congrès d'Education Nouvelle à Cheltenham. Cela explique aussi, car notre centralisation a peut-être sa source dans notre tendance instinctive à concevoir dans l'universel, et, en l'espèce, de vouloir les progrès de l'éducation étendus à toutes les écoles, offerts à tous les enfants ; cela explique les tentatives si diverses pour faire pénétrer dans le cadre un peu rigide de nos écoles publiques actuelles, malgré vents et marées, avant d'en ébranler la masse, quelques pratiques au moins de l'éducation nouvelle. Cela explique aussi que nos écoles nouvelles privées, au lieu de se refermer sur elles-mêmes, considèrent comme un devoir de prêcher d'exemple et de conquérir le personnel de l'enseignement public.

Enfin — et cela est plus encourageant — cela explique, par l'accord plus parfait des pratiques éducatives nouvelles et d'une part au moins des « croyances sociales et pédagogiques » traditionnelles, que les plus hardis, les plus ardents partisans des réformes de l'école se recrutent surtout parmi ceux qui lui sont les plus attachés et qui croient *la servir* et non pas *la trahir*, *la réaliser* et non pas *la détruire* en travaillant à la réformer.

III

Venons aux réalisations. Les premières en date, les plus massives et les plus connues se poursuivent dans les jardins d'enfants et les écoles maternelles, tant privées que publiques. La pénétration de l'esprit de l'éducation nouvelle et la transformation graduelle, par lui, de l'attitude des maîtresses et de la vie des enfants, s'y accomplissent par l'effort conjugué du personnel et des inspectrices. Les règlements eux-mêmes ont contribué aux progrès en plaçant l'activité motrice, source des progrès spontanés des petits enfants, à la base de la vie scolaire : exercices physiques, sensoriels, pratiques, etc... ; comme le moyen essentiel « d'aider au développement physique, intellectuel et moral de l'enfant ». Ainsi ont pu être accueillis et en partie passer dans la pratique, tous ces préceptes dûs à Mme Montessori et au Dr Decroly : intervenir le moins possible, préparer une ambiance éducative, laisser l'enfant choisir son activité, se concentrer sur ce qui a éveillé son intérêt etc... Ainsi tendent à disparaître les exercices collectifs, les interventions verbales, les actes ordonnés et commandés par la maîtresse, ainsi se sont adaptés aux enfants le mobilier : chaises, tables, porte-manteaux, armoires, etc., etc. ; le local clair, gai, aimable, l'accord entre parents et maîtresses. Nous nous trouvons là dans le domaine de l'acquis (si-

non encore du complètement réalisé), car le désir du personnel n'a pu toujours et partout venir à bout de l'indifférence ou de l'incompréhension de quelques municipalités, comités de patronage, etc... ; ni, parfois, de l'insuffisance de crédits, des locaux, du surpeuplement des classes, et, hélas ! des effets de la misère dans certains milieux.

Aux degrés primaire et secondaire, les écoles privées sont les seules en état d'appliquer les pratiques nouvelles à tout l'ensemble de la vie scolaire. Je décrirai brièvement quelques-unes des plus anciennes et des plus importantes.

A tout seigneur, tout honneur : signalons d'abord l'Ecole des Roches, la plus vieille et la première par le nombre, des écoles nouvelles. Je ne m'attarderai pas à vous la décrire. Son directeur, M. Bertier, l'a fait de façon magistrale, dans un livre récemment paru auquel je vous renvoie.

A proximité de Paris, trois écoles. La plus ancienne, la plus nombreuse actuellement, est l'Ecole nouvelle de Mme Roubakine, à Bellevue. Un peu plus de cent enfants de 3 à 15 ans, garçons et filles, fréquentent actuellement la villa, le beau jardin qui l'abrite. Elle se recrute par la base, ajoutant, d'année en année une classe à mesure que les enfants grandissent. C'est ainsi, d'ailleurs, que procèdent toutes les écoles nouvelles sérieuses, qui admettent seulement dans les classes supérieures les enfants qui n'ont pas subi, jeunes, les contraintes de l'école traditionnelle funestes à l'initiative, à la collaboration, à la curiosité, au travail personnel, à l'auto-discipline. Dans deux ans, elle présentera des élèves au Baccalauréat, et ses élèves n'auront connu ni tableaux d'honneur, ni classements, ils auront beaucoup plus appris par leurs recherches propres (observations, lectures, notes et résumés personnels) que par l'audition de leçons ; ils auront eu le temps de fixer, d'utiliser, d'exprimer leurs acquisitions par des dessins, des modelages, des constructions, des fabrications, des imitations d'objets de tous ordres : (habitations, véhicules, scènes historiques, ustensiles, œuvres d'art, chansons, comédies, etc...) ; ils auront manié et appris l'usage des outils et des techniques de l'observation, de la mesure, de la documentation, de la conservation et du classement des connaissances. Ils sauront comment enrichir eux-mêmes leur savoir. Ils souhaiteront cet enrichissement, parce que la joie des conquêtes intellectuelles n'a pas été pour eux flétrie dès le début par l'excès, par l'orgueil de dépasser les autres ou le découragement d'être le dernier. Mais, jour par jour, comparés à eux-mêmes par les tests, les graphiques de progrès, ils ont senti leurs progrès au long des pages de leur cahier de vie ; fréquemment, ils ont travaillé en collaboration, et sous bien des formes, avec leurs camarades en vue d'une œuvre commune qui fasse honneur au groupe. Parfois, la compétition des groupes a exalté leurs efforts sans grand danger de cultiver l'égoïsme ; et a fait sentir la nécessité, pour le succès, d'une exacte utilisation des talents de chacun, de la coordination, de la discipline des efforts.

L'école n'est pas un internat et la participation des élèves à l'organisation de sa vie n'y peut prendre que des formes assez limitées. Mais, des petits aux grands, des tâches leur sont attribuées avec les responsabilités qui en découlent, et la vie « sociale » de l'école s'exprime par le journal rédigé, composé, illustré, imprimé en commun.

Co-éducation partielle, mais réelle, auto-discipline, travail par groupe, liaison des disciplines par les centres d'intérêt, intime union du travail des mains et de celui de l'esprit, liberté et diversité des créations, voilà ce qu'offre l'Education nouvelle de Bellevue.

La Maison des Enfants de Rueil, qu'a créée et que dirige Mme Bernheim, présente les mêmes caractères de co-éducation limitée à l'externat, de bourgeonnement de classe par le haut, d'aboutissement prochain au baccalauréat. C'est une Ecole Montessori, scrupuleusement et dévotement attachée tout entière à l'esprit et aux pratiques Montessoriennes. Une ardeur concentrée de foi et de loyale adhésion à la grande éducatrice anime cette école. L'emploi du matériel de développement assure à chaque élève de 3 à 13 ans le travail individuel qui réalisera ses possibilités, au fur et à mesure que le déroulement de ses « périodes sensibles », selon l'expression de Mme Montessori, fixera son choix sur l'une ou l'autre partie du « matériel ». Les classes sont révélatrices de cet effort et de ce succès de concentration que reherche et qu'obtient la méthode Montessori. Il est impressionnant de voir les jeunes enfants de 4 à 7 ans, absorbés par le maniement des « jeux », et l'effort intérieur de la conquête, rester aveugles et sourds aux visiteurs qui circulent, causent et les examinent. Là aussi, ni classements ni récompenses ; seul le désir de la réussite fait répéter sans fin au tout petit ce qu'il ne peut encore réaliser ; et obtient du turbulent enfant de 9 à 11 ans, l'attention concentrée, le silence et l'immobilité pour ses jeux de grammaire, de calcul. Les membres de l'enseignement sceptiques aux méthodes nouvelles que j'ai parfois conduits à la Maison des Enfants sont souvent demeurés muets de surprise et d'ad-

miration devant cette « concentration ». Chez les grands, ces habitudes d'esprit déterminent un profond sérieux, un goût exigeant de l'exactitude dans la documentation lorsque leur curiosité se porte sur l'étude personnelle des faits et des phénomènes naturels, sociaux, historiques, et artistiques. J'y ai vu de très savantes et minutieuses études faites par quelques garçons et filles sur l'art du Moyen Age d'après une visite à Saint-Germain-des-Prés.

L' « Enfance Heureuse » de Bougival, que dirigent Mmes Leroux et Riedel, est aussi une Ecole Montessori de très exacte observance. Peu nombreuse, volontairement limitée à 25 enfants environ, elle présente cette particularité d'être un internat de garçons et de filles, qu'elle ne garde pas, d'ailleurs, au-delà de 12 ou 13 ans. Petit groupe où ont voisiné, comme en une famille agrandie, un poupon de quelques mois et des bébés, des enfants échelonnés entre 3 et 12 ans. Maison qui connaît aussi les longs moments de concentration, ceux de flânerie et les subites explosions de conquête individuelle.

Je ne dirai rien de l'Ecole Freinet, encore trop jeune (elle n'a pas un an), internat mixte à la campagne, créée matériellement (construction et ameublement) par les enfants et les adultes amis et où s'entremêlent étroitement le travail de la terre, celui du ménage, les études et l'artisanat. Elle évoque par là l'épopée pédagogique de Bakulé et les desseins de son directeur sur la formation des adolescents, revivant au sein de la nature les étapes du travail humain à travers les âges de l'humanité, s'apparente curieusement à la fresque, dont Mme Montessori brossait, l'autre soir, devant nous, la séduisante esquisse.

IV

L'enseignement public, aussi, est entamé, malgré sa massivité.

a) D'abord, et cela est remarquable, par quelques-unes des instructions officielles récentes, aussi bien au degré primaire que secondaire. Les conseils qui accompagnent les programmes, s'ils ne réalisent pas l'éducation nouvelle, orientent cependant vers elle plusieurs disciplines et aussi quelques traits de l'organisation scolaire, autorisant ainsi et justifiant les tentatives des novateurs.

Au 2e degré, l'institution des « heures de travail », à tous les degrés ; la recommandation d'enseigner les sciences, non plus seulement en montrant, mais en faisant exécuter par l'élève les observations et les expériences, augmentent la place du travail personnel et introduisent l'activité de l'élève. L'enseignement des langues, par l'utilisation immédiate de l'acquis, motive le travail scolaire. Celui du dessin, orienté vers la liberté d'expression, le choix personnel des techniques et des sujets, l'utilisation dans toutes les autres disciplines (ornementation des cahiers, illustration des « devoirs » de la classe, etc.) noue le lien du travail scolaire avec les intérêts des enfants. Les suggestions de M. Lapie à propos de la vie dans les Ecoles Normales : auto-surveillance des élèves par eux-mêmes ; disparition des uniformes, des sorties en rang, etc. ; création de sociétés dont ils ont la gérance et la responsabilité, tendent à rapprocher la vie scolaire de la vie tout court et à faire des écoles des sociétés préparatoires à la vie sociale, à ses responsabilités, à ses collaborations.

b) Ici et là, des éducateurs audacieux ont utilisé et parfois dépassé les instructions. Le Congrès du Havre a révélé des tentatives d'éducation sociale par une vie communautaire plus ou moins profondément intégrée à la vie scolaire au Maroc, à Lyon, à Nancy ; de rapprochement avec la vie réelle et familiale dans quelques internats de jeunes filles. Quelques Ecoles normales ont pu, pendant quelques années, réaliser un self government. Des professeurs, à Paris, au Havre, à Tunis, à Nancy, ailleurs encore, ont introduit dans l'enseignement du latin, de l'histoire, des sciences, de la philosophie, une participation plus active des élèves ou une adaptation plus exacte à leurs intérêts, à leur vie, aux formes spontanées de leur activité intellectuelle — soit par le travail par groupe, soit par le choix plus ou moins libre des objets étudiés, par les travaux spontanés, la concentration prolongée du travail de recherche et d'assimilation sur un point spécial. A l'Ecole primaire supérieure de Nancy, un effort plus général a été tenté par le personnel tout entier pour centrer le travail de toutes les élèves et de toutes les disciplines sur la vie locale, historique et actuelle, ce qui a permis, non seulement un grand nombre de travaux personnels de recherche et d'expression, mais une sorte d'éclairage de l'ensemble des études, devenues plus intelligibles et plus intéressantes pour les choses.

c) Dans l'enseignement primaire élémentaire, on semble avoir dépassé le stade des tentatives isolées et personnelles. Ce sont de véritables « courants » qui se dessinent parmi les novateurs généralement entraînés par une personnalité inspiratrice.

Actuellement, on peut en distinguer trois, dont les flots s'amalgament dans les réalisations, si leurs sources sont distinctes. La

plus ancienne en date a pour instigateur M. Profit, inspecteur primaire, père des coopératives scolaires, sections d'enfants, actuellement très nombreuses (plusieurs milliers) réalisent parfois l'étroite association, volontaire et joyeuse de l'enfant à sa propre éducation ; elles introduisent le travail de recherche dans les diverses disciplines, et, en créant des activités libres, des initiatives en commun, une auto-discipline, peuvent faire de l'école une petite société organisée où s'accomplit, par l'expérience, l'éducation sociale.

Ce mouvement a rejoint, presque partout, un courant plus récent, parti de l'instituteur Freinet, et qui s'intitule « L'Imprimerie à l'Ecole ». Né du désir de faire sentir à l'enfant le but et l'intérêt du travail scolaire, de le motiver, la pratique de l'imprimerie et du journal de l'école s'est révélée un excellent moyen de rénovation de la vie scolaire, surtout lorsque l'initiateur la compléta par l'échange des journaux entre les écoles, et la création de « La Gerbe », journal composé par les enfants. Ces pratiques modifièrent si profondément l'attitude des enfants que les maîtres, renonçant de plus en plus à l'enseignement direct par le livre et la parole, se mirent à rechercher, à réunir, à échanger une vaste et diverse documentation, à l'usage des élèves et plus de travail personnel. Ainsi sont composés des « fichiers » pour les divers enseignements ; des collections de photos, d'images, de disques, de films. Enfin, nous devons à M. Cousinet, inspecteur , la technique du travail par équipe utilisable avec les enfants des écoles du premier degré et qui est pratiqué actuellement, à la fois chez les imprimeurs et chez les coopérateurs. Il y a là une sorte de fusion très caractéristique. Pour des raisons faciles à comprendre, ces trois mouvements affectent surtout les écoles rurales.

d) Ces diverses réalisations en cours ne dévoileraient pas tous leur sens si nous ne signalions d'abord avec quelle rapidité elles se multiplient depuis plusieurs années, et le Congrès du Havre, si significatif à ce point de vue, déterminera certainement une appréciable accélération dans les écoles du 2e degré ; et aussi les soutiens et les aides qui, en dehors des écoles, étayent et parfois déterminent les tentatives des novateurs. Il faut citer d'abord leurs supports scientifiques qui sont les travaux des psychologues et des sociologues. Des savants, comme M. Piaget, le Dr Wallon, le Dr Decroly, Mme Montessori, M. Ferrière, ont, par leurs ouvrages, déterminé et encouragé bon nombre de vocations.

Il ne faut pas oublier les efforts de la propagande. Elle ne dispose pas en France de moyens puissants. Ni une opinion publique exigeante — bien qu'elle s'éveille — qui réclame de la presse, des éditeurs, des conférenciers, de nombreuses et substantielles informations sur les questions d'éducation. Ni de puissantes et riches associations qui travaillent à rapprocher, à informer tous ceux que préoccupe l'éducation de la jeunesse. Pourtant, nous avons des associations, le Groupe Français d'Education Nouvelle, le plus ancien, affilié à l'énorme Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, et qui a récemment fusionné avec le Bureau d'Education, a à sa tête, M. Langevin, MM. Bertier, Fauconnet, Piéron et Wallon. Il édite la revue internationale latine « Pour l'Ere Nouvelle », créée par M. Ferrière.

La « Nouvelle Education » que dirigent Mme Guéritte et M. Cousinet et qui publie la Revue de même nom. L'une et l'autre possèdent des sous-groupes en province. Mme Guyiesse a créé à Paris un groupe des « Amis de l'Education Nouvelle », qui organise chaque année des conférences. Et, auprès de la Faculté de Lille, un groupement nombreux : « Le Groupe du Nord de l'Education Nouvelle » s'étend sur une dizaine de départements et publie aussi une Revue.

Tous ces groupements organisent des Congrès. La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, association vraiment mondiale, réunit tous les trois ou quatre ans, de grandes conférences internationales, d'une portée considérable. La prochaine aura lieu à Cheltenham (Angleterre).

Cette description schématique vous permettra-t-elle d'apercevoir que si, en France, le champ de l'éducation nouvelle ne porte pas encore de belles moissons, il s'orne cependant de quelques plantes vigoureuses, que bien des semences y lèvent, qu'un plus grand nombre ne demandent qu'à germer si un peu de chaleur et de soleil leur viennent de l'opinion publique et de l'administration.

E. Flayol.

L'Éducation morale au Lycée

Extraits des communications présentées au Congrès du Havre par M. LALANDE, chef du service de l'Enseignement européen du deuxième degrés au Maroc

I

La vie morale à l'internat

Ce n'est pas à coups de leçons de morale abstraite que l'on rend les élèves meilleurs. Là aussi, la méthode active s'est imposée : au lieu d'étouffer les caractères, d'imposer des règles, on a cherché à faire vivre les enfants d'une vie plus intense, à leur donner une initiative réelle pour qu'ils sentent mieux par eux-mêmes la valeur des sentiments vers lesquels, à douze ans, ils sont naturellement portés dans un milieu sain.

En gros, les élèves sont les mêmes partout, et l'envergure des résultats obtenus dépend de la conviction et du tact des dirigeants et surtout de l'état d'esprit du personnel.

On est allé très loin, quelquefois trop vite. Il n'en reste pas moins que les résultats obtenus, à l'Ecole des Roches par exemple, méritent de faire rêver bien des proviseurs et des directrices.

L'enseignement officiel ne dispose évidemment pas des mêmes possibilités et la tâche y sera plus limitée, rencontrera des difficultés plus grandes. On ne peut tout de même pas en déduire que nous ne pouvons rien tenter. Je suis persuadé du contraire.

La distinction s'impose entre les petits internats, d'une soixantaine d'élèves au plus, et les autres. Quel dommage que ces autres existent !

D'un petit internat, on peut faire ce que l'on veut et l'on n'en est donc que plus coupable de laisser aller. Deux ou trois surveillants, dont on connaît bien les défauts et les qualités, et un chef d'équipe, qui sera la plupart du temps le chef d'établissement, ou tout au moins un fonctionnaire au courant de ce qui se passe à l'externat. Les élèves sont connus un par un, une grande souplesse est permise et les mains ne sont plus liées, comme on en a toujours l'impression dans les grands lycées, par la crainte d'une révolte genre « Big House ». Bonne humeur, entrain, activité ont droit de cité et ne font plus figure de fantaisies frivoles et dangereuses, alors qu'ils constituent en réalité les éléments indispensables à la vie de l'enfant et de l'adolescent.

Il faut que les administrateurs, dans de telles conditions, soient bien négligents pour ne pas obtenir au moins cette atmosphère de bonne volonté et de confiance dont je faisais plus haut un premier stade. Et, avec un peu d'esprit d'entreprise, ils pourront s'attaquer à la tâche plus ardue de l'éducation intégrale, pour employer un mot qui a fait fortune au Maroc. Grand mot, mais il ne s'agit que d'indiquer un programme de travail, de champ illimité : chercher à compléter, au triple point de vue intellectuel, moral et physique, ce que la classe apporte à l'élève.

Ce n'est qu'une formule et j'aimerais présenter un plan d'action précis. Il ne peut en être question, car les possibilités diffèrent d'un établissement à un autre et, dans de telles besognes, il faut avant tout travailler sur mesure. Je voudrais tout de même mettre en évidence quelques directives générales.

Un élément est en premier lieu indispensable : il faut que les surveillants ou les surveillantes d'internat, dès leur recrutement, soient pris étroitement en main et amenés à comprendre qu'ils ne seront pas de simples garde-élèves, mais que bien au contraire, leur rôle sera important dans la tâche commune d'éducation. Les difficultés du temps présent, qui font que ce cadre se recrute parmi des licenciés ou tout au moins parmi des jeunes gens ou jeunes filles ayant déjà opté pour la carrière universitaire, sont exceptionnellement favorables ; un tel personnel, s'il est bien dirigé, offre de grandes possibilités et d'un autre côté, le moyen est excellent de lui faire prendre goût à une tâche qui, dans les conditions habituelles, est au moins décourageante.

Dans les essais qui se poursuivent actuellement, poussés plus ou moins à fond, dans plusieurs établissements du Protectorat, on a suivi de très près, au moins au départ de l'expérience, les principes qui sont de règle dans le mouvement des « Ecoles Nouvelles » et dont on retrouve une grande partie dans le scoutisme. En voici quelques exemples : 1° les élèves sont répartis en groupes ayant une certaine autonomie et une responsabilité bien déterminée ; les surveillants sont les guides de ces groupes ; 2° organisation d'activités de toutes sortes : manuelles, in-

tellectuelles, de bienfaisance, fêtes, etc. ; 3° émulation collective portant sur le travail scolaire, les activités, la tenue à l'internat (ordre, propreté, soin compris).

« Loyauté, bonté, bonne humeur » constitue une devise qu'on ne répète pas à tout bout de champ, mais que l'on s'efforce de mettre en actions.

Un grand secours a été apporté partout au chef d'établissement du fait qu'un certain nombre de bonnes volontés se sont trouvées parmi les professeurs, les anciens élèves, et même quelques personnes n'ayant aucun lien direct avec la maison. A la manière anglaise, ils ont accepté, dans la limite de leurs loisirs, de revenir vivre un peu auprès des élèves et d'enrichir la vie de ces derniers en leur faisant des conférences, en organisant des sorties, en dirigeant les sports, plus généralement en prêtant leur aide à ce qui a été appelé le cercle des élèves, et qui devrait pouvoir exister partout, même sans ces concours si appréciables. Déjà le simple contact, avec des personnes dévouées, présentant toute garantie morale, est fécond. A plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'intellectuels de valeur, acceptant d'orienter leur bénévole effort dans une direction précise.

Je n'insiste pas davantage sur ces expériences, qui font l'objet d'un autre rapport.

Je rassure simplement ceux dont le mot d'activité a fait froncer les sourcils : ceux qui ne veulent entendre parler pour le lycée, d'autre activité que le travail scolaire ; celui-ci non seulement n'a pas pâti mais bien au contraire a toujours bénéficié de l'impulsion, de l'excitation générale ainsi créée.

Les difficultés s'accumulent avec rapidité lorsque s'accroît l'effectif des internes et, par conséquent, celui du personnel. Dans un grand lycée, Proviseur, Censeur, passent leur journée dans un P.C. soigneusement isolé et leur plus grande activité est consacrée au téléphone, aux papiers, aux corvées. Surveillants et élèves, les premiers endiguant les seconds, forment une vaste masse anonyme à laquelle on demande uniquement de ne pas être source d'à-coup dans le fonctionnement de la machine.

Je suis le premier à reconnaître que les précautions doivent être cette fois tout autres et qu'avant de rien entreprendre, il faut s'assurer qu'on ne risque pas le désordre. Faut-il en déduire que toute tentative pour sortir de l'ornière est interdite ? Bien des grands internats sont déjà très éloignés du type « mauvaise caserne », et cela non pas seulement au point de vue matériel.

L'idéal serait de pouvoir compartimenter ce grand internat en plusieurs petits, la direction intégrale de chacun d'eux, étant confiée à un fonctionnaire du service administratif, chaque fois différent, qui pourrait ainsi connaître à fond tout son monde.

Je m'étonne que cet essai n'ait jamais été tenté, car il représente le seul moyen d'envisager l'œuvre dont il fut question à propos des petits internats.

II

L'Éduction morale " Active " dans les Établissements du Second degré au Maroc

Depuis le début de 1935, un certain nombre de réalisations dans ce domaine de l'éducation morale ont été entreprises au Maroc. Les unes sont menées par la Direction Générale de l'Instruction Publique dans le cadre administratif : ce sont celles qui portent sur les internats ; d'autres, (Arielles, Cercles éducatifs, Scoutisme), relèvent d'initiatives privées, utilisent des concours bénévoles et sont indépendantes de l'Administration qui n'est pour elles qu'un soutien puissant...

En réalité, tout ce qui a été fait dans les internats de jeunes filles s'est largement appuyé sur la Fédération des Groupes d'Education Intégrale Féminine (Arielles) et s'est développé dans le même esprit général, à l'aide des mêmes méthodes. Il me semble donc intéressant de parler d'abord de ce mouvement, en soulignant, toutefois, qu'une modification du régime de la vie des internes, telle qu'elle a été conçue au Maroc, peut très bien se développer par soi-même, sans la moindre aide extérieure...

.....

Le nombre des Etablissements européens du Second degré au Maroc est de seize, dont douze sont dotés d'internats. Trois de ceux-ci ont été soumis à un régime nouveau sur le double rapport de la discipline et de la direction morale des élèves.

Tout ce qui a été entrepris le fut au début à titre de simple expérience, en tenant le plus grand compte de tous les éléments de la situation locale.

J'ai dirigé ces essais du mieux et du moins haut possible, sous la haute autorité de M. Gottelard, Directeur général de l'Instruction publique, qui a d'ailleurs exprimé, dans son livre *Pour l'Education intégrale*, toute sa faveur pour les méthodes appliquées et le but poursuivi.

Les directives générales qui avaient été données aux personnes chargées sur place de la réalisation étaient :

1° Baser toute la discipline sur la con-

fiance réciproque, le sentiment de l'honneur et le sens de la responsabilité. Supprimer autant que possible tout système coercitif. Utiliser la division en petits groupes entre lesquels on créera une émulation joyeuse pour tout ce qui concerne la tenue, le travail, l'ordre, etc. ;

2° S'efforcer de procurer aux élèves des distractions de bon aloi, où leur rôle soit actif : jeux, sports, sorties, préparation de fêtes, travaux manuels ;

3° Utiliser les éléments précédents pour la formation morale en s'appuyant, pour les filles, sur le mouvement des Arielles et en utilisant, également pour les garçons, les méthodes du scoutisme ;

4° N'avancer que lentement en s'assurant bien avant d'adopter une disposition nouvelle que la formation morale des élèves a bien suivi ce qui a été fait jusque-là et permet de progresser encore.

C'est sans doute à cette prudence qu'est due la réussite malgré les difficultés rencontrées. Il serait très intéressant et fécond de pouvoir étudier ces difficultés et les moyens employés pour les tourner, mais mes fonctions administratives ne me le permettent pas. Elles n'ont d'ailleurs jamais été graves, sans doute parce que nous avons précisément choisi pour débuter des établissements où l'atmosphère est favorable. Les dévouements enthousiastes l'ont emporté de beaucoup en nombre sur les mauvaises volontés, qui n'ont d'ailleurs pas persisté.

Collège de Jeunes Filles d'Oujda. — Effectif de l'Internat à la fin de l'année scolaire 1934-35 : 28 élèves ; au cours des deux premiers trimestres de l'année en cours : 29 élèves.

A la rentrée de Pâques 1935, l'internat entre dans de nouveaux locaux, construits en tenant compte de tout ce que nous ont appris les expériences précédentes, et situés dans un très grand jardin.

Un seul dortoir, deux surveillantes d'Internat. La Directrice est secondée pour la surveillance générale de l'internat par un professeur de lettres dont le maximum est diminué de ce fait de quelques heures. Toutes deux s'intéressent de très près aux questions d'éducation et ne craignent pas qu'un système nouveau risque de leur demander plus de temps et plus de peine. Un poste de surveillante d'internat se trouve libre. Une jeune fille pleine d'enthousiasme, Mlle Guyot, possédant à fond la technique scoute (elle est instructrice à Cappy-Louveteaux) et beaucoup d'autres qualités appréciables, le demande. Je note en passant que la rétribution est aussi minime au Maroc qu'en France.

L'occasion semble indiquée pour nous d'engager dans cet internat à effectif réduit et dans des conditions très favorables, l'expérience que nous envisageons depuis longtemps. Les précautions sont ainsi moins utiles et la progression se fait plus vite. Les internes deviennent presque immédiatement des Arielles ; la deuxième surveillante d'internat aide de toutes ses forces 'l'animatrice ». Pas d'à-coup sérieux, sauf peut-être un peu de flottement au point de vue matériel, inexactitude de l'horaire, manque d'ordre. C'est la rançon du renversement brusque du système disciplinaire. On a remédié depuis à ces défauts.

Reprise à la rentrée, l'expérience a gagné en profondeur. La surveillante d'internat qui aidait Mlle Guyot, ayant été nommée répétitrice à Fès, s'occupe des Arielles de cette ville. Sa remplaçante, choisie au hasard de la liste des candidatures, s'est, à son tour, associée à la tâche entreprise avec beaucoup d'enthousiasme. Voici à titre d'exemple, le tableau de l'activité des internes pendant une semaine du mois de mars :

Emploi du temps général : Tous les jours, au lever : gymnastique.

Toutes les récréations sous forme de jeux dirigés.

Tous les repas, les mouvements : par équipes, chants autorisés.

A partir de 19 h. 30, séance au local.

Emploi du temps spécial à la semaine du 23 au 29 mars : Séance du soir :

Lundi : lecture commentée.
Mardi : Jeux et chants. Bavardage.
Mercredi : Feu de camp.
Vendredi : Technique (Astronomie).
Samedi : Danses (répétition de fête).
Jeudi : Grande sortie du type scout.

Sur le cahier que j'ai demandé à Mlle Guyot et où se trouvent les programmes, je relève indiscrètement les directives qu'elle s'était fixées il y a un an :

« Essayer de créer un esprit nouveau de discipline par la joie. Les internes d'Oujda manquent d'esprit jeune et simple. Leur donner le goût, par des jeux fréquents et adaptés à leur situation particulière, des distractions simples.

« Essayer de jeter les bases d'une *vie morale inspirée de la loi scoute* et qui devra devenir peu à peu la vie de l'internat. Insister sur la *loyauté* qui manque presque toujours dans la vie de pension, et sur la *confiance* qui doit régner entre chaque Arielle et les chefs, et entre les Arielles. Pour cela, pas de laïus (*sic*) mais surtout de l'action... »

Il semble qu'on peut affirmer sans vain optimisme que les résultats ont couronné l'effort. Je n'ai entendu à ma dernière ins-

pection aucune critique et je résumerai mon opinion en disant que le groupe des internes du Collège peut être comparé à une troupe scoute absolument au point à tous égards. Mais, comme me l'a écrit l'animatrice quand elle a su que je devais parler de son internat dans un rapport : « Pour comprendre tout à fait, il faudrait interroger les Arielles. »...

.....

Il vaut certes mieux ne rien toucher que risquer de fermer brusquement le chemin dans lequel on a lancé de jeunes âmes pleines de foi. C'est pourquoi il faudra toujours un « protecteur » à des efforts de cet ordre pour en assurer la continuité, tout au moins au début, c'est-à-dire un fonctionnaire d'assez haut grade, qui soit disposé à supporter la responsabilité de l'expérience et aussi le surcroît de travail qu'exige la surveillance des détails et de la progression.

Il devra, autant que possible, avoir donné précédemment les preuves d'un solide équilibre et s'être acquis la confiance du personnel, afin de pouvoir monnayer cette confiance en un certain crédit pendant la période initiale où les essais ne seront pas compris de tous. Il est de toute évidence souhaitable que le protecteur soit le chef d'établissement et que celui-ci soit admis à donner son avis pour le recrutement du personnel appelé à le seconder à l'internat.

A ses côtés devra se trouver un animateur immédiat, possédant à la fois de la jeunesse, du bon sens, du rayonnement et de l'activité, et qui, par sa fonction même, peut consacrer beaucoup de temps à l'internat.

Sans vouloir, pour commencer, envisager autre chose, la première opération sera oligatoirement l'établissement de la discipline à base de confiance réciproque, ce qui aura déjà une très grande importance au point de vue de la formation morale, tellement grande que la plupart jugent inutile d'aller plus loin.

En agissant doucement et posément, c'est un fait d'expérience, on finit par convaincre tout le monde : d'abord les élèves, ce qui pouvait sembler évident *à priori* et pourtant c'est toujours d'eux qu'on craint l'incompréhension puisqu'on craint le désordre, et aussi le personnel de surveillance qui se voit confier une tâche peut-être plus lourde mais infiniment plus attachante.

La méthode active, guidant plus serré l'élève, le forgeant progressivement, est d'introduction facile chez les moins de quinze ans. Les bonnes volontés ne seront pas si rares à trouver qu'on peut le penser au premier abord, surtout chez les jeunes filles et les jeunes femmes qui voient dans cette tâche à la fois une distraction joyeuse et un idéal qui les soutient.

Beaucoup de jeunes hommes sont, par contre, accaparés par le sport, plus particulièrement par la « politique » sportive, et trouvent à leur portée des distractions faciles incompatibles avec le rôle que nous voudrions leur confier.

Remarquons en passant que nos aides profitent beaucoup moralement de leur effort destiné par essence aux enfants, car ils doivent, pour donner l'exemple, s'efforcer d'être meilleurs. Ils en profitent également pour l'exercice de leurs fonctions, car ils apprennent à mieux connaître les élèves en étant plus souvent et plus intimement en contact avec eux. Sous un tel régime, même les moins doués peuvent réussir, car ils réalisent vite des progrès et leur gaucherie a beaucoup moins d'importance puisque n'existe pas l'hostilité latente classique de la part des élèves.

Je pense qu'il faut être très prudent si l'on veut s'occuper de très près des grands élèves. On peut obtenir d'eux la confiance, mais il sera infiniment plus difficile de les « prendre » complètement. On y parviendra peut-être lorsqu'ils auront connu très jeunes un excellent esprit de maison et qu'ils auront été habitués à la pratique de la bonne volonté active. Il ne pourra d'ailleurs jamais être question d'organiser leur vie dans les moindres détails comme il est souhaitable et possible de le faire pour les petits...

Le Congrès du Havre

Il était présidé par M. Chatelet, recteur de l'Académie de Lille. Il se réunissait pour étudier l'*Organisation de l'Enseignement du second degré.*

Le nombre des Congressistes, plus de 500, a dépassé l'espoir des organisateurs du Congrès, il est très encourageant pour les amis de l'Education nouvelle d'entendre les professeurs de l'enseignement secondaire dire avec M. Bloch, professeur de philosophie au Lycée de Nancy, qui pensait avec juste raison exprimer le sentiment commun aux Congressistes :

« Nous estimons que l'organisation actuelle

de notre enseignement secondaire, ses méthodes, ses programmes, exigent de toute urgence un effort de révision sérieuse et de rénovation hardie. »

Les travaux du Congrès étaient répartis en 5 sections :

1) Organisation générale de l'enseignement (présidé par M. Bauer, professeur au Collège de France).

2) Organisation de l'Enseignement expérimental.

3) Enseignement technique.

4) Education morale, (prèsidé par M. Hunziker).

5) Coordination et liaison de l'enseignement du 2e degré (M. Abry, proviseur du lycée Condorcet).

Le programme était vaste. 70 communications avaient été imprimées à l'avance et distribuées aux membres du Congrès qui pouvaient assister à la discussion de ces communications résumées par le rapporteur de chaque section.

But de l'enseignement du 2e degré. — Voici les critiques les plus généralement formulées à l'égard de ce qui est :

Trop d'élèves du 2e degré en sortent diplômés mais débilités de corps et d'esprit, dégoûtés des études. Il leur manque le sens du réel et du possible.

Voici ce qui devrait être : L'enseignement secondaire doit ouvrir l'esprit, former le jugement, développer la réflexion, le goût de s'instruire non seulement du passé, mais des réalités d'aujourd'hui, donner de bonnes méthodes d'observation et de pensée. Il doit former des caractères en même temps que des intelligences et préparer l'enfant à la vie en société.

Quels sont les moyens proposés pour atteindre ce but ?

Rénovation des méthodes. — On critique la trop grande part donnée à la mémoire (Mlle Vernier écrit : « J'ai appris par cœur les statistiques de géographie, les dates d'histoire, par cœur la chimie sans en avoir compris les lois. Par cœur même le cours de philosophie » ! Les Associations Par Elèves protestent contre les « révisions » qui multiplient les appels à la mémoire et contre un enseignement qui noie les enfants sous un déluge d'abstractions.

Il faudrait substituer aux méthodes dogmatiques les *méthodes actives*. Toute classe, tout travail scolaire doit être *exercice*, il faut mettre les intérêts spontanés de l'enfant à la base de toute l'œuvre éducative. L'Ecole active est l'école du travail fraternellement coopératif, de la recherche joyeuse conduite en commun. M. Bloch indique ce que devrait être la méthode active dans l'enseignement de la philosophie au lycée : « réflexion sur l'art comme couronnement des études littéraires, réflexion sur la science comme couronnement des études scientifiques enfin systématisation de l'expérience morale lentement accumulée au cours d'une vie scolaire moins exclusivement orientée vers le développement du pur intellect ».

Il faudrait pour cela que les élèves assument au Lycée quelques responsabilités matérielles comme l'entretien et la décoration de la classe, le contrôle d'une bibliothèque, etc., et surtout des responsabilités morales dans l'organisation de la discipline.

On voudrait voir se multiplier, à l'intérieur même de l'enseignement secondaire les branches et les sections afin que l'enfant puisse se développer dans le sens de ses intérêts et de ses aptitudes fondamentales.

Programmes. — Les programmes ont été critiqués, on les trouve trop chargés, mal adaptés et incohérents. Je n'oserais employer ces termes s'ils n'étaient ceux des professeurs eux-mêmes. La grande pitié actuelle de l'enseignement vient de ce qu'il est soumis à l'assaut des spécialistes.

Au lieu de prétendre tout enseigner, il suffirait d'approfondir quelques « questions échantillons » que l'élève saurait placer dans leur cadre. Les manuels, comme le demandait M. Ginat, permettant aux élèves de trouver tous les faits dont ils ont besoin pour enrichir à l'occasion l'étude d'un sujet particulier.

Examens et notes. — On a proposé de multiplier les épreuves, de doubler les correcteurs pour atténuer les erreurs d'appréciation, de tenir compte de la moyenne des notes de l'année.

Bibliothèques. — Les élèves devraient trouver au Lycée une bibliothèque bien organisée, accueillante comme celle de la rue Boutebrie, l'Heure Joyeuse. Il faudrait multiplier discothèques et cinémathèques.

Horaires. — Les horaires même sont à modifier. M. Bourgery, professeur au Lycée Henri-IV, demande de bloquer dans la matinée tout l'enseignement littéraire et scientifique pour laisser l'après-midi aux sports et aux travaux manuels.

Au nom des Parents, Mmes Grimbert et Hui demandent que les devoirs à faire à la maison soient moins nombreux et mieux répartis. Il ne faut plus que nos écoliers français passent leur jeunesse perpétuellement harcelés, n'ayant jamais la joie du travail fait à loisir.

« Au fond du malaise des jeunes, écrit Mlle Carroi, il y a peut-être une inaptitude à réaliser les conditions requises pour penser. »

De nombreux rapporteurs signalent l'insuffisance de l'*éducation physique* : Il faudrait des exercices *quotidiens* dehors le plus possible. A Bordeaux, l'Université dispose d'un stade pour les étudiants et élèves des lycées. Les horaires des classes ont été modifiés pour permettre aux élèves d'utiliser le terrain à tour de rôle.

Surnombre. — Enfin, tout le monde fut d'accord pour trouver que le premier obstacle à ces réformes est le *surpeuplement* actuel de nos classes de lycées.

Réformer les programmes dit un groupe de professeurs du Lycée de Sèvres, innover de nouvelles méthodes, c'est fort bien, mais ne saurait suffire. Il faut pousser plus avant et retrouver le sens même de l'éducation qui n'est ni physique, ni morale, ni intellectuelle seulement, mais qui est *l'éducation* sans épithète et qui prêtend aider à l'épanouissement de l'être tout entier.

M. Monod, rapporteur de la Section Education morale, se demande s'il ne faut pas changer d'abord le cadre même du lycée « intermédiaire entre la gare et la caserne, que n'anime aucune vie intérieure, où rien de vivant, rien d'humain ne prolonge en dehors de la classe l'austère travail de culture ». A son tour, il réclame des bibliothèques, des cercles sportifs ou artistiques où l'enfant pourra respirer à l'aise en dehors de la tutelle scolaire, où il pourra s'exercer à la vie sociale. On créera ainsi sans sermons, ni leçons de morale, de la moralité.

A l'objection classique de la neutralité de l'école qui empêcherait les professeurs de faire un enseignement ou une éducation morale, M. Monod répond :

« Il faudrait en finir avec cette conception étriquée et peureuse de la laïcité qui entoure notre activité professionnelle de tabous, qui, si elle était appliquée, aboutirait à déshumaniser notre enseignement, à faire le vide autour de l'enfant, à créer dans nos établissements cette atmosphère neutre qui anémie quand elle ne tue pas.

Il y a, poursuit-il, une conception positive et constructive de la laïcité :

Libérer des esprits, susciter des consciences capables de jugement personnel, de pensée critique, capables de se défendre contre les suggestions insidieuses, les conformismes paresseux. De ces enfants nous devons faire des hommes libres, et j'entends la liberté d'une pensée qui a appris à se contrôler elle-même et à ne se donner qu'à bon escient.

Vient ensuite la critique de l'internat du lycée qui, s'il n'est pas transformé par l'action personnelle de l'administrateur, garde beaucoup du régime militaire, ignorance de l'individu, effort pour noyer l'enfant dans la collectivité, pour exiger de lui, *non pas les habitudes qui font un homme*, mais les attitudes qui font une masse docile.

Et pourtant les internats de lycée sont maintenant pour un *très grand* nombre d'enfants, le seul « foyer » voudrait-on dire sans ironie qu'ils connaîtront dans leur enfance puisque la proportion des enfants abandonnés s'accroît toujours.

Il fut un temps où les maîtres pouvaient entourer d'une sollicitude particulière les quelques enfants venus de l'école communale. Aujourd'hui, le nombre de ceux-ci est si grand que les initiatives individuelles ne suffisent plus et que c'est l'institution elle-même qu'il faut changer.

Pour le président de la section, M. Hunziker, et pour le rapporteur, le problème de la fraude scolaire vigoureusement décrite par M. Moussat, professeur à Janson, et par Mlle Ste-Claire Deville, commissaire de la F. F. E., ne pourront être résolus que par les méthodes actives.

Et la Section d'Education morale conclut comme la Section d'organisation de l'enseignement en adoptant le vœu de M. Bourgery, souhaitant :

« Que l'on expérimente dans quelques lycées ou collèges les amendements proposés avec des proviseurs ou des directrices persuadés de l'utilité de l'expérience et un personnel décidé à aller de l'avant. »

Ce personnel existe.

M. Ginat, professeur de physique au Lycée du Havre, qui fut le secrétaire et l'animateur de ce congrès, exposait récemment dans une conférence sa conception d'un Lycée d'Expérience.

Je suis sûre que le Conseil National voudra aussi adopter un vœu en faveur de ces lycées expérimentaux qui introduiront l'Education Nouvelle dans notre enseignement secondaire.

Apprendre à vivre ensemble

LE CONGRÈS INTERNATIONAL D'UTRECHT, Hollande

Quoique plus de 700 personnes aient assisté au Congrès d'Utrecht, du 14 au 20 avril dernier ; quoique elles soient venues d'une quinzaine de pays différents, en Europe, Asie, Afrique et Océanie ; quoique, en outre, nombre d'éducateurs éminents, expérimentés et influents y aient été présents, cependant on ne peut dire que ce congrès ait remué le monde. Toutefois il aura son influence en beaucoup de lieux ; et certainement ce sera le cas dans mon propre pays, en Hollande.

Pour commencer, c'était la première fois que l'Education nouvelle y organisait une démonstration importante : Nous avions eu, pendant les années précédentes, deux grands congrès pédagogiques nationaux, l'un à Amsterdam, l'autre à La Haye, mais ils n'avaient pas spécialement pour objet l'éducation ou les écoles nouvelles, et avaient un caractère plus général.

Le fait que la presse a manifesté un si vif intérêt est la preuve que le sujet du Congrès retient l'attention de beaucoup aujourd'hui ; et il n'y a là rien de surprenant : tous ceux qui pensent, dans le monde entier, doivent voir que notre civilisation et notre culture sont en grand danger de périr, précisément parce que nous n'avons pas appris l'art difficile de vivre ensemble. Et si cet art est difficile, et nécessaire, qu'y a-t-il de plus logique que d'essayer d'aider nos enfants à le mettre en pratique ? Car sans être pessimiste, on peut penser que nous, gens mûrs ou âgés, nous sommes une génération au sujet de laquelle on ne saurait avoir grand espoir. Le fait que nous avons grandi dans les conditions de jadis, et avons été élevés dans des écoles de l'ancien type, a donné à notre personnalité des fondements tels qu'on ne peut compter y construire rien de très nouveau. Et comme ce fait même ne nous qualifie pas particulièrement pour ouvrir devant nos enfants des voies vraiment nouvelles, il en résulte que nous devons faire tout ce que nous pouvons pour leur donner l'occasion de frayer leurs propres chemins à travers la jungle, quoique, naturellement, il nous soit possible de les aider beaucoup dans cette laborieuse et difficile entreprise.

Ce qu'on vient de dire indique la nécessité de trouver de nouveaux moyens de développement et d'expression originaux dans l'éducation de nos enfants, et, en conséquence, de nous orienter vers l'Education Nouvelle, en donnant cependant à ce terme un accent sur lequel on n'a, probablement, pas toujours suffisamment insisté ; en mettant en évidence la relation entre l'individu et la communauté dont il fait partie. Trop souvent l'on pense que « le développement harmonieux » de l'individu comme tel est pour l'Education Nouvelle un but et un idéal suffisants ; et l'on voit trop rarement qu'aucun individu ne peut atteindre à un véritable développement si on le sépare de la communauté ; pas plus qu'une communauté digne du nom ne saurait exister si elle ne comprenait de véritables personnalités.

Il va sans dire que quand nous voulons réfléchir à ce problème humain si formidable et si urgent, diverses voies d'approche se présentent à nous ; nous pouvons le placer dans le cadre de la phase actuelle de l'histoire du monde ; et c'est ce qu'a fait M. De Haas, le représentant officiel de l'Education, pour la ville d'Utrecht, dans le discours par lequel il a inauguré le Congrès.

Nous pouvons aussi nous efforcer de traiter le problème selon des principes philosophiques ; et c'est ce que j'ai essayé de faire dans un exposé à la même réunion, en présence d'un grand nombre de membres du Ministère de l'éducation, du gouvernement de plusieurs villes hollandaises, et de diverses organisations.

Nous pouvons aussi retracer le développement de cette notion : « apprendre à vivre ensemble » ; c'est ce qu'a fait le doyen des professeurs de pédagogie de Hollande, le Dr Gunning, en un historique captivant, et abondamment documenté. Il est naturel de penser ensuite à l'aspect psychologique de la question ; et c'est ainsi que le Professeur Pierre Bovet, de Genève, a traité : les moyens de surmonter les obstacles que l'instinct combatif oppos à la vie harmonieuse d'une communauté.

Un aspect qui ne pouvait être oublié dans cette discussion du problème est la question vitale qui préoccupe tant d'esprits, de nos jours, et qui se résume en trois mots : autorité, liberté, culture de l'élite. Lord Allen of Hurtwood devait en parler au Congrès, mais il a été empêché par sa santé ; et il a été remplacé par Mr. Wyatt Rawson, Directeur adjoint de la ligue pour l'Education Nouvelle.

Une autre pensée qui se présente d'elle-même à tout esprit qui cherche à voir clair,

dans l'obscurité de ce problème embarrassant, est la suivante : Jusqu'à quel point la coopération harmonieuse que nous trouvons entre les organes de la vie peut-elle nous inspirer quand nous cherchons à assurer une coopération plus harmonieuse entre les hommes ? Aussi le Professeur J. Boeke, de l'Université d'Utrecht, a traité de la conception biologique de la nature et de la société.

Tous ces aspects généraux ayant été exposés aux séances du Congrès, nous nous sommes ensuite occupés des difficultés particulières du problème : Mlle Carroi a parlé, devant un auditoire nombreux et attentif, du fondement sociologique de la nouvelle méthode du travail en groupe ; et le psychologue de Vienne, le Professeur Fritz Redl, du compte à tenir de la puberté dans une éducation qui prépare les enfants à vivre ensemble.

Le Professeur Charlotte Bühler devait parler de l'Enfant dans la famille, mais comme elle en a été empêchée, sa collaboratrice, le Dr Lotte Danzinger l'a fait à sa place, illustrant sa conférence d'intéressantes figures, et apportant le résultat d'une expérience faite à Vienne. Le Professeur Julius Gluck parla des avantages d'un langage dans lequel tous les peuples du monde pourraient entrer en contact les uns avec les autres, et recommanda l'espéranto à cette fin. Le pasteur Czeh, de Tchécoslovaquie, bien connu, prit part à la discussion et convertit plusieurs membres de l'auditoire, par son enthousiasme, et ses arguments.

Outre ces remarquables conférences, qui auraient réellement suffi à remplir les journées du Congrès, si l'on avait eu plus de temps pour la discussion, il y eut un grand nombre d'autres éléments d'intérêt : et d'abord, des rapports sur la vie et l'activité des institutions d'éducation nouvelle actuellement en fonctionnement : celui de Mlle Hamaïde (de Bruxelles) sur l'école Decroly ; de Paul Getzeelfs sur ses expériences ; de Mlle Prins sur son école Montessori. (Mme Montessori, qui devait parler, n'avait pu venir) ; de Miss Rendel sur la « communauté » de Caldycott ; celui du Dr De Groot sur son école Dalton pendant une excursion à La Haye, où les merveilleux bâtiments de son école et le Palais de la Paix furent visités ; et le mien, sur notre « communauté » d'enfants à Bilthoven, près d'Utrecht, pendant l'excursion qui nous y conduisit.

Il y eut aussi des films : sur le travail manuel dans une école ordinaire à La Haye ; sur la vie dans l'ancienne Odenwald schule, et dans l'école Hof. Oberkirch, en Suisse ; et l'exposition du Musée de Rotterdam, pour les parents et les éducateurs, qui avait été organisée à la Station Malibaan, suscita le plus vif intérêt.

Le Dr Otto Neurath fit une conférence avec projections sur son œuvre à la Fondation Internationale pour l'enseignement par l'image à La Haye. En résumé, le Congrès a su associer le traitement de sujets théoriques à de substantielles études pratiques.

Mais il a su être plus encore. Ce ne sont pas seulement les grandes réunions souvent très nombreuses qui ont été précieuses : comme toujours les conversations privées de groupes restreints ou étendus ne peuvent manquer d'être fécondes ; et, mieux encore, l'esprit général dans lequel ces nombreux visiteurs de la pittoresque ville d'Utrecht se sont rencontrés contribuera beaucoup à développer cet indescriptible je ne sais quoi, qui est essentiel si nous devons apprendre à vivre ensemble. Les sentiments de confiance et d'amitié qui n'ont cessé de régner ont dû être, en cette période si froide et si dure de notre histoire, pour beaucoup une douce et heureuse expérience. Le fait que nous avons tenu nos réunions dans le bel édifice gothique de Lenwenberg et que — innovation remarquable — les repas des congressistes ont été servis par des amis et des enfants qui s'étaient offerts pour ce travail dans deux trains modernes, stationnant dans une petite gare peu fréquentée, a, sans aucun doute, contribué à créer cet esprit de camaraderie que beaucoup auront apprécié.

Il n'y avait pas là seulement cependant l'effet des conditions inattendues dans lesquelles nous nous rencontrions : un sentiment plus profond s'était emparé de nous, bien qu'il se soit rarement exprimé par la parole : il vibrait dans les chants et les hymnes que nous avons chantés ensemble, et il nous unissait, je le crois, pendant cette réunion de clôture, tandis que nous méditions sur la vie spirituelle de l'individu, condition de toute vie en commun parmi les hommes. Un compte rendu complet des conférences du Congrès a été publié en hollandais et en anglais. On peut se procurer ce dernier à Londres, N. E. Headquaters.

Ce compte rendu de la semaine d'Utrecht donnera quelque impression du programme si plein et si riche offert à ceux qui y ont assisté. Rien n'a été dit de l'émouvante réception officielle donnée à la Chapelle St-Michel, dans la vieille tour gothique de la cathédrale, au cours de laquelle le bourgmestre a souhaité la bienvenue aux congressistes ; ni du beau concert que la ville nous a offert, dans lequel l'orchestre de la ville et un chœur composé de 250 élèves des écoles secondaires ordinaires nous ont tous émerveillés ; ni de l'excursion à Doorn, au cours de laquelle nous avons pu visiter

la Maison Maarten Maartens ; ni de la charmante promenade parmi d'innombrables jonquilles le dimanche matin...

Ce furent d'heureux moments, pendant lesquels nous avons un peu goûté nous-mêmes la joie de « vivre ensemble » !

V.

Publications du Bureau International d'Education

L'enfant journaliste

.....

Il existe, comme nous le prouvent les réponses à la question 3, dans la plupart des pays, des périodiques rédigés par des enfants et des adolescents. Ce « genre littéraire » est des plus contestés, c'est pourquoi nous nous efforcerons de caractériser dans ce qui suit, à la fois l'attitude de ceux qui se sont prononcés en faveur des publications d'enfants, et celle de leurs adversaires. Au nombre de ces derniers se trouve Mlle M. Th. Latzarus (France), qui reproche aux textes de certaines revues, rédigées par des enfants, d'être sans valeur et de révéler la fatuité des jeunes rédacteurs. M. Suk se montre, lui aussi, un adversaire déclaré de la publication d'écrits d'enfants. Il y a à son avis, peu de talents véritables parmi les jeunes, et puis, les rédacteurs savent-ils toujours les distinguer ? D'ailleurs, est-on sûr de l'authenticité des œuvres d'enfants ? S'agit-il véritablement de productions originales, ne sont-elles pas fréquemment remaniées par les parents ou les maîtres ? La valeur et l'originalité de ces récits est donc souvent contestable, de plus la publication de ces travaux peut faire naître de la vanité dans l'esprit de l'enfant. Toutes ces critiques ne s'appliquent pas, nous dit M. Suk, aux journaux scolaires, répandus parmi les camarades des auteurs, ils reflètent les événements scolaires, joies et soucis, espoirs et déceptions des enfants ; les maîtres sont décrits souvent avec beaucoup d'humour et toute la vie des écoliers est évoquée souvent de façon extrêmement vivante. Les contributions des élèves à ces journaux constituent pour eux un exercice utile à l'apprentissage de leur langue maternelle et une école de style, elles sont en outre un délassement de l'esprit.

En Pologne et en Espagne, les journaux scolaires paraissent être un genre particulièrement florissant. Rien que pour l'Espagne, on nous cite 43 périodiques scolaires comme étant les plus remarquables de cette catégorie, ce qui fait supposer l'existence d'autres publications de moindre intérêt. La plupart de ces journaux s'inspirent de la technique de C. Freinet dont les ouvrages, traduits en espagnol, sont fort répandus parmi les instituteurs primaires.

C. Freinet, instituteur français, a introduit l'imprimerie à l'école. Il voit dans la presse scolaire le moyen de stimuler le désir d'extériorisation des enfants qui, tout petits, s'exprimeront par le dessin et, plus grands, par l'écriture. Les rédactions des élèves seront lues en classe, discutées par maîtres et élèves, puis revues par l'auteur ; on choisira les travaux les plus dignes d'être imprimés qui passeront à la presse scolaire. Ecrire étant avant tout un moyen de communiquer ses expériences à d'autres, les feuillets imprimés seront envoyés à des écoles correspondantes dans diverses régions de la France. Les enfants, nous dit-on, lisent avec ardeur ce qu'écrivent leurs camarades des autres régions. Ce besoin de s'exprimer et celui de savoir, donnent, conformément aux expériences de ceux utilisant l'imprimerie, une vie nouvelle à l'existence scolaire.

M. Freinet, lui-même, procède dans son école primaire de la façon suivante : « Chaque classe, écrit-il, pratique avec une classe correspondante un échange régulier et pour ainsi dire permanent. Nous tirons dans notre classe — et de chaque imprimé, — en plus des exemplaires de nos livres, un exemplaire spécial pour chaque élève de la classe correspondante. Nous nous constituons ainsi, jour après jour, deux livres de vie qui nous permettent des comparaisons permanentes de la vie des deux classes. Chacun de nos élèves peut même choisir dans la classe correspondante, un petit camarade à qui il adresse parfois, individuellement, lettres et documents. Des échanges de lettres, d'images, de produits caractéristiques complètent heureusement l'échange régulier — plusieurs fois par semaine — des imprimés. Chaque classe est, de plus, incorporée dans une ou plusieurs équipes de classes pratiquant entre elles l'échange régulier du journal scolaire mensuel ou bi-mensuel ».

Ainsi que nous venons de le dire, les journaux scolaires prennent en Pologne un développement considérable. Voici quelques caractéristiques de ces publications, basées sur les données contenues dans le rapport très détaillé que nous a fourni le Musée Pédagogique de Varsovie. En Pologne, les journaux scolaires sont un facteur important de l'éducation. Il est assez naturel que les principaux sujets traités soient empruntés à la vie des différentes écoles, mais, chose étonnante, ces revues ont chacune leur caractère propre, leur visage particulier. Certaines questions sociales, civiques et littéraires y sont traitées ; les descriptions de coutumes locales, les contes et les légendes abondent, ce qui donne aux revues un contenu très varié. Les relations de la vie intime des jeunes auteurs sont fort rares, les enfants de l'école primaire surtout ne sachant pas s'analyser, les essais littéraires, par contre, foisonnent. Leur valeur est inégale et le danger est, nous disent nos informateurs du Musée Pédagogique, que les enfants se bornent à imiter les œuvres des adultes.

Mais ce danger est minime en comparaison de l'influence éducative du journal scolaire. Les élèves apprennent à formuler leur pensée, chose précieuse, puisque les enfants éprouvent quelque difficulté à s'exprimer, surtout par écrit. Par la collaboration qu'il incite parmi les écoliers, le journal scolaire les prépare à leur rôle social et civique, il permet d'ailleurs de mesurer leur degré de socialisation, plus la jeunesse est socialisée, plus elle traitera de problèmes éducatifs, économiques, civiques et culturels. Afin de remplir entièrement sa mission éducatrice, le journal fera appel à tous les élèves et pas uniquement à ceux doués de talents littéraires ou artistiques particuliers, une collaboration générale empêchera la publication de devenir l'organe d'une coterie et évitera aussi le surmenage des « rédacteurs ». Il faut attacher une grande importance au style, à l'orthographe, à la ponctuation. Aucun article ne devrait être publié sans avoir au préalable, été contrôlé, ceci, naturellement, sans changer le style et les idées des enfants, mais en conservant à ces textes leur originalité, tout en leur assurant la correction indispensable. Ce travail de contrôle incombe, en général, à un maître, qui est en quelque sorte le « patron » de la revue, il la corrige, en discutant naturellement toujours les erreurs avec les auteurs. Ces journaux écrits par les enfants prennent une telle importance en Pologne, que, même les anciens adversaires de ce genre de publications sont aujourd'hui convaincus de leur utilité. Le fait que le nombre des journaux scolaires augmente, et qu'ils se développent, est une preuve du besoin d'extériorisation des jeunes ; il faut donc admettre ces publications.

Dans les pays anglo-saxons, les journaux scolaires sont plus répandus que partout ailleurs, chaque école en publie au moins un, ce qui explique que nos correspondants de la Grande-Bretagne et des Etats-Unis n'aient pas jugé utile de nous envoyer des listes de ces publications, mais se sont contentés de nous dire que les journaux scolaires sont légion. Les titres indiqués pour ces pays sont ceux des périodiques scolaires figurant dans la collection du Bureau International d'Education.

Pour de nombreux éducateurs, le journal scolaire, ainsi que les œuvres littéraires de leurs élèves, sont des manifestations du besoin créateur de l'enfant. « Chaque individu, écrit M. Willard W. Beatty, directeur de la Brouxville School, New-York, possède des facultés créatrices, la capacité de forger, en utilisant les matériaux de son milieu, un moyen d'expression qui portera le sceau de la personnalité. La forme que prendra l'expression créatrice est imprévisible. Les uns la trouveront dans le domaine du langage, et des œuvres en prose et en vers naîtront ; d'autres la trouveront dans le règne de la ligne et de la couleur et la réaliseront sur du bois, du canevas, du papier, d'autres encore s'exprimeront par les mains et, pour eux, la terre glaise, les métaux et les tissus serviront de matériaux, pour d'autres encore les moyens d'expression seront fournis par la musique. L'école, qui désire développer les facultés créatrices des enfants doit leur donner l'occasion de se manifester dans les domaines mentionnés et dans d'autres encore, elle sera ainsi un facteur important dans la transformation du monde ».

Il a été question dans ce chapitre surtout de journaux scolaires, nous voudrions caractériser, pour finir, une publication qui n'est pas l'organe d'une école ou d'un groupe d'écoles, mais qui est née de l'initiative personnelle d'une jeune fille de 14 ans. Il s'agit du journal mensuel *En Herbe* « publié par et pour les enfants de 13, 14 et 15 ans ». Cette publication a retenu l'attention des grandes personnes, plusieurs d'entre elles se sont prononcées favorablement à son égard.

Voici le programme d'*En Herbe*, tel qu'il est formulé dans le premier numéro : « Dans ce journal nous vous exposerons nos idées. Nous parlerons de ce qui nous intéresse spécialement. Nous nous poserons ensemble des problèmes, ces problèmes qui passionnent actuellement les jeunes, et nous les résou-

drons si nous le pouvons. Nous inventerons pour vous des histoires de notre âge. Nous vous raconterons ce que nous avons vu ou ce que nous avons lu, ce qui nous a frappés particulièrement. Nous interviewerons pour vous de grands hommes, des romanciers, des savants et nous leur demanderons ce qu'ils pensaient à 14 ans, ce qu'ils faisaient, ce qu'ils aimaient. »

Et, indiquant les raisons qui lui ont dicté le titre de son journal, la directrice continue : « Mais pourquoi ! « En Herbe » ? Non, ce n'est pas le titre d'un journal prêchant le végétarisme, pas plus qu'un journal pour les agriculteurs et les herboristes. Mais, parmi nous, il y a des savants en herbe, des musiciens en herbe, nous sommes des journalistes en herbe et notre journal, qui nous réunit tous, le journal des hommes et des femmes en herbe, ne peut que s'appeler « En herbe ». Il sera le journal de ceux qui pénètrent dans la vie, qui commencent à faire partie de la société humaine, ceux qui agiront bientôt et qui pensent déjà, ceux auxquels il est permis de tout espérer, qui ont toute leur vie devant eux, ceux qu'animent l'enthousiasme et l'espérance ».

Les numéros d'*En Herbe*, qui n'a pas deux ans d'existence, constituent des documents psychologiques d'un grand intérêt. Les jeunes journalistes ont abordé, ainsi qu'ils se le proposaient, des problèmes très variés, ils ont fait des enquêtes sur des questions artistiques, littéraires et même pédagogiques : « Etes-vous partisan des compétitions scolaires ? Que pensez-vous du surmenage scolaire ? « Nous sommes presque des esclaves de notre travail de classe, lit-on dans le rapport sur cette dernière question. Il nous est presque impossible d'entreprendre quelque chose d'autre. C'est tout juste si nous avons le temps de pratiquer quelques sports... Avons-nous pour seul but de travailler pour le collège ou l'école ? Est-ce parce que nous sommes des enfants, des écoliers qu'il ne faut s'occuper que de classe, toujours de classe ?... La classe nous absorbe à tel point que nous n'avons pas de loisirs suffisants, mais ce ne sont pas tellement les devoirs et les leçons qui sont trop nombreux et trop longs, c'est le temps qui nous manque ». Les regrets de ces jeunes êtres que l'on prive de leurs possibilités d'extériorisation se reflète dans ces lignes.

La jeune directrice conclut néanmoins sur un ton enjoué : « Le surmenage scolaire n'existe pas puisque les élèves de 13 à 15 ans ont le temps de fonder et de rédiger *En Herbe*. Ne nous plaignons pas ». Ailleurs, la directrice affirme combien elle doit à son activité de journaliste : « La rédaction d'*En Herbe*, dit-elle, nous oblige à travailler, à réfléchir, et comme nous faisons cela par goût, nous y mettons bien plus de courage ». Mme Guéritte, l'éducatrice que nous citions plus haut, après avoir rappelé des souvenirs du temps où, jeune fille, elle assumait la rédaction de plusieurs journaux, conclut en ces termes : « Je préparais des examens qui ne m'ont servi à rien, tandis que c'est certainement l'expérience acquise par la rédaction de ces petits journaux qui m'a permis, bien plus tard, de me lancer dans la direction de *La Nouvelle Education*.

Bon nombre de périodiques encouragent les enfants à collaborer par l'envoi de contes et de poèmes, c'est pourquoi plusieurs de nos correspondants, qui ne sont pas défavorables aux écrits des enfants, nous indiquent outre des revues entièrement rédigées par les jeunes, des journaux qui leur réservent des pages spéciales. Faisant allusion à ces pages, le Conseil national des femmes hellènes affirme que les critiques formulées par la rédaction sur les œuvres reçues « contribue beaucoup au développement du goût littéraire des enfants ». On connaît le succès du « Coin des Poètes » dans *Benjamin*. Les poèmes composés par les enfants y sont publiés, accompagnés des critiques d'un rédacteur versé en poésie, il examine les idées ou les sentiments exprimés et signale aimablement les rimes dénuées d'originalité et les vers boîteux. *Copain-cop* a sa « critique d'art ». Les dessins envoyés par les abonnés sont reproduits dans le journal et commentés par un professeur qui en souligne les qualités et les défauts ; il donne aux artistes en herbe des conseils judicieux qui profiteront à tout lecteur s'intéressant au dessin.

Ces rubriques réservées à la jeunesse prennent l'aspect le plus varié et montrent bien que les enfants, s'ils y sont encouragés, collaborent avec plaisir à leur revue ou à leur journal. Comme la plupart des périodiques publient des contributions d'enfants, nous avons cité sous *b*, dans notre liste, uniquement les publications entièrement écrites par les enfants. Il ne s'agit là encore que d'un choix, l'énumération des journaux scolaires remplirait un volume. Les publications citées sont néanmoins assez différentes pour que chacun puisse se faire une opinion et vérifier la justesse des éloges enthousiastes et des critiques sévères que suscitent les périodiques rédigés par les jeunes.

Nouvelles Diverses

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

Le dernier rapport annuel de l'Institut des Sciences de l'Education de Genève, présenté par M. Jean Piaget, co-directeur, est intéressant. C'est ainsi qu'il mentionne le nouveau Règlement des études des instituteurs stagiaires genevois aux termes duquel les futurs régents doivent, après une année de stage pratique, s'inscrire à l'Université pour y préparer, comme élèves réguliers de l'Institut, le certificat de pédagogie de la Faculté des Lettres.

Le Centre d'action en faveur des Anormaux a été détaché administrativement de l'Institut et dépendra désormais directement du Comité central de l'Association suisse en faveur des Anormaux. Par contre, cette Association a fondé une Commission pour la coordination des Instituts s'intéressant aux recherches relatives aux anormaux dont l'Institut J.-J. R. devient le siège central pour 1936 sous la présidence de M. J. Piaget.

L'institut est resté membre du Bureau International d'Education, qu'il a fondé en 1925. Depuis l'adhésion du Conseil fédéral au Bureau, c'est le Département politique fédéral qui invite les gouvernements aux conférences annuelles de l'Instruction publique organisées par le Bureau. La dernière groupait 42 gouvernements et s'occupa de la préparation professionnelle du corps enseignant primaire.

En hiver 1934/35 les élèves réguliers furent 84 (Suisses 41, étrangers 38, auditeurs 5). En été 1935, 78 (Suisses 42, étrangers 32, auditeurs 4).

Du chapitre traitant de l'enseignement citons le paragraphe consacré à l'enseignement primaire.

« Ce groupe suit en particulier les enseignements de M. Dottrens. Les stagiaires de l'enseignement primaire ont suivi pour la première fois les enseignements de l'Institut durant l'année 1934/35, au même titre que les autres élèves, en particulier avec l'obligation de sanctionner leurs études dans notre maison par l'obtention du certificat de pédagogie. Sans doute de nombreux stagiaires ou instituteurs ont-ils tenu de tout temps à participer à nos travaux, et, depuis plusieurs années, les stagiaires étaient-ils astreints à s'inscrire à différents cours de notre programme. Mais, sans liberté réelle de travail, d'une part, et sans sanction finale d'autre part, ils constituaient, à part certaines exceptions bien connues, une sorte de groupe à part parmi nos étudiants, et même parfois de masse inerte et résistante. Qu'allait-il résulter d'un changement de régime aussi profond ? Nous n'étions pas sans inquiétude quant à cette expérience initiale.

« Nous avons trouvé finalement, dans l'équipe des stagiaires du Département, les élèves les plus zélés et les plus réfléchis, ceux qui ont fait les meilleurs certificats de pédagogie et nous avons eu la satisfaction de diriger plusieurs d'entre eux dans des travaux personnels nullement obligatoires.

« Il est à peine nécessaire, à cet égard, de répéter ce que nous avons exposé maintes fois aux autorités responsables, à savoir qu'on ne laissera jamais assez de temps aux stagiaires, en dehors des cours qu'ils suivent chez nous, pour leur permettre de lire et de se livrer à des travaux de recherches individuels. C'est par cette méthode « active » bien plus que par l'enseignement oral qu'ils acquerront ce que nous désirons leur donner : un esprit et des instruments de travail plus que la connaissance des théories et surtout plus qu'une doctrine proprement dite ou qu'un nouveau dogmatisme ».

Pour que le tableau soit à peu près complet, nous mentionnerons brièvement, d'après le « *Bulletin corporatif de la Société pédagogique romande* », les autres activités de l'Institut :

La *Maison des Petits* (direction Mlles Audemars et Lafendel) demeure un foyer très vivant et est devenu un des centres d'observation les plus intéressants d'Europe ; les visiteurs étrangers y affluent presque chaque semaine.

Education des arriérés et protection de l'enfance, consultations médico-pédagogiques, orientation professionnelle (Mmes Descœudres, Passello, Loosli, MM. Claparède, Dr Brantmay, Rey et Walther). Chacune de ces activités s'est poursuivie et heureusement développée.

Le chapitre consacré aux *recherches et activités scientifiques* signale les *nouvelles recherches sur l'intelligence* de M. Claparède, la publication, par M. P. Bovet, sous les auspices de la Fondation Carnegie et de la Commission internationale pour l'étude des examens, d'un livre intitulé *Les examens de recrues de l'armée suisse*. M. Jean Piaget a terminé son ouvrage sur *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* et rédigé un chapitre sur *Les méthodes nouvelles d'éducation* pour le volume XV de l'*Encyclopédie française* en voie de parution sous la direction d'A. de Monzie. Il a dirigé en outre un certain nombre de travaux d'élèves portant sur des sujets aussi nombreux que variés, propres à jeter quelques clartés nouvelles sur des problèmes relevant de la psychologie de l'enfant.

MM. Lambercier, Meili et Rey ont poursuivi les recherches auxquelles ils se sont attachés depuis plusieurs années et publié un certain nombre de travaux.

Pour être complet, il faudrait ajouter les nombreux cours et conférences donnés par plusieurs professeurs hors de Genève : M. J. Piaget, en particulier, a parlé à Amsterdam, à la Haye, à l'Université de Bruxelles, à celle de Gand et à l'Ecole normale de Lausanne. M. Walther (orientation professionnelle) continue son enseignement à l'Université du Caire.

L'assemblée fut suivie d'une fort intéressante causerie, avec film, de M. Ed. Claparède sur les « Nouvelles recherches sur l'intelligence ».

Ce tableau, rapidement brossé, est vraiment impressionnant, et la Suisse peut être fière d'abriter, dans la grande cité romande, une institution dont l'éclat rayonne bien loin hors de ses frontières et même au delà des mers.

Alors que la crise, la guerre, les révolutions politiques ont détruit ou éteint tant de foyers lumineux, la Suisse peut se réjouir d'avoir pu conserver un institut où la recherche désintéressée est la loi suprême.

Congrès International de l'Enseignement Technique Rome 28, 29, 30 Décembre 1936

Le prochain Congrès International de l'Enseignement Technique se tiendra à Rome les 28, 29 et 30 décembre 1936.

Dès maintenant et jusqu'au 5 septembre prochain, le Secrétaire du B. I. E. T., 2, place de la Bourse, Paris 2e, recevra tous les rapports et communications se rapportant à cette manifestation.

Les adhésions seront reçues jusqu'au 15 novembre, 2, place de la Bourse, Paris 2e.

Livres

Tona COCISIU, Directeur de l'Ecole expérimentale de Blaj, Roumanie, **La Méthode active et créatrice en éducation** — en roumain, pages 6 à 8 en français — (Opuscule 12,5×20 cm. de 48 pp.).

Le premier chapitre est intitulé « L'action individuelle dans la pratique, travail individuel et spontané ». L'auteur explique que, sur la base des « centres de vie », ou centres d'intérêt, portant sur les manifestations de la famille et de la vie régionale, les élèves choisissent des sujets à étudier : observation, documentation, élaboration, exposé oral en classe suivi de discussion ; après quoi tous les élèves établissent un résumé écrit du sujet traité par chaque rapporteur. A l'appui de cette méthode — celle de l'Ecole active — on donne quinze pages de courts aphorismes, de une à trois lignes, empruntés à toute espèce de pédagogues connus, de Fénelon à John Dewey, recommandant le travail actif fondé sur l'intérêt et l'effort spontané. — Chapitre II « Education religieuse » : même méthode basée sur la curiosité libre. — Enfin « Education agricole » ; chapitre suivi de rapports de fontionnaires qui ont visité l'Ecole expérimentale et d'extraits de presse. Le tout semble fort élogieux. Mais l'épilogue révèle que l'opuscule est un acte de défense contre des attaques... **Ad. F.**

A. ATZENWILER, **Quelques souvenirs du petit Pierre par Anatole France** (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1926, opusc. 16×23 de 48 pp., fr. s. 1,20 et fr. frç. 5. —). — A. ISCHER, **Les Marais** (id., 29 pp., fr. s. 1. — et fr. frç. 4. —).

Voici encore deux « Cahiers d'Enseignement pratique », les nos 22 et 23. Le premier s'ouvre par une introduction où l'on nous présente François Anatole Thibault, fils, comme Romain Rolland, d'un vigneron solide et mort à un âge avancé. M. Francis Portier, peintre et professeur de dessin, a tenu à évoquer quelques-uns des lieux et édifices chers au Petit Pierre. Jolie anthologie !

« Les Marais », c'est de la géologie, de la botanique ; de la géographie limitée à la Suisse romande ; de l'industrie : la tourbe. Le tout se termine par un lexique. Excellent exemple de centre d'intérêt et, pour les écoliers proches des marais, d'étude du lieu natal.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air • Soleil • Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ECOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS,** *ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrés, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** » Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** » Les 4 éléments en boîte bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.** Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **75.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **7.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **8.** » Poupées décroissantes, 5 sujets, **12.** » — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **6.** »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **8.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **14.** »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re Série, La Journée de l'Enfant, **24.** » — *2e Série,* Les Jeux de l'Enfant, **24.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - **LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE**
pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. **17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)**

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA REDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Dr S. Lipszyc. — *L'Enfant par rapport à ses condisciples.*
Dr Groenevelde. — *Le rôle de l'autorité dans la vie de l'enfant.*
V. Bohet. — *Le théâtre pour enfants en U. R. S. S.*
Congrès du Havre :
I. — M. A. Bloch. — *L'Ecole traditionnelle et l'école active devant les problèmes de l'éducation morale.*
II. — Ginat. — *Sanctions. Notations.*
Nouvelles diverses.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. AOUT-SEPTEMBRE 1936 No 120

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) .....Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 120 Août-Septembre 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve n° 697-92

L'Enfant par rapport à ses condisciples

(Conférence prononcée au premier Congrès Polonais des psychologues spécialisés dans le domaine de l'Education, à Varsovie.)

Les problèmes de la pédagogie moderne ont pris de l'ampleur et ont été très approfondis ces derniers temps grâce au développement d'un groupe de sciences connexes, telles que la sociologie et la psychologie sociale. Ces sciences ont donné de l'impulsion à l'étude de la classe scolaire en tant que groupement, dont le travail et la vie sont soumis à des lois particulières. Jusqu'à présent l'attention des investigateurs s'était concentrée surtout sur le problème du travail collectif en classe (travail étroitement relié aux buts poursuivis par l'enseignement collectif à l'école) et sur les autres phénomènes de la vie psychique dans les collectivités scolaires. Par ontre, il n'a pas été consacré autant d'attention à l'enfant en tant qu'*individu sujet à des réactions variées dans la première phase de son entrée en contact avec ses condisciples*, alors que s'affirment ses tendances à s'acquérir certaine position dans le groupe.

Il est incontestable que les établissements scolaires devraient s'intéresser vivement à ces recherches psychologiques, dont les résultats leur seront précieux sous bien des rapports. Tout d'abord par le fait même que *l'école* avec sa vie en groupe *est précisément le terrain* où se forment et se développent les dispositions sociales des enfants, ces questions exigent un examen approfondi et doivent être rangées au nombre des problèmes psycho-éducatifs qui nous intéressent. Et puis, il ne saurait être question des buts que se propose l'école moderne en ce qui concerne *l'éducation du caractère* chez l'enfant, si l'on ne prend pas en considération ses expériences morales et fréquemment aussi les crises qui l'assaillent dans les difficultés de la vie en commun avec le groupe. Enfin, les progrès de l'enfant à l'école dépendent *des difficultés d'ordre psychique* dont nous venons de parler. Il est évident par exemple, que l'enfant qui ne sait pas entrer en rapport avec ses condisciples, n'est pas populaire, il est écarté de leurs jeux ; constamment absorbé par ses expériences douloureuses il n'est pas en état de se concentrer sur son travail et souvent il ne s'y retrouve plus. Le manque de maturité sociale, vraie cause de ses insuccès scolaires, prête souvent à l'enfant l'apparence de débilité mentale et c'est pourtant à tort qu'on les désigne alors pour l'école spéciale.

Les circonstances ci-dessus démontrent nettement la nécessité qui s'impose de poursuivre des recherches psychologiques sur les enfants dans leur vie en commun et d'attirer l'attention des psychologues sur ce domaine important qu'est leur vie à l'école.

Il faut s'attendre à ce que le développement de ces recherches (tout comme le développement, en son temps, de la pédagogie expérimentale) s'accentue seulement lorsque les psychologues aborderont ce problème en collaboration avec les pédagogues. Ceux-ci, du fait même de la mission qui leur incombe, sont les mieux placés pour observer systématiquement et approfondir les phénomènes complexes et souvent intimes qui se rattachent aux expériences de l'enfant dans le domaine de ses relations avec le groupe.

La présente étude est consacrée aux tentatives concrètes d'investigations de ce genre, poursuivies en corrélation étroite avec les maîtres de diverses classes. La nécessité de soutenir psychologiquement les enfants aux prises avec de grandes difficultés et

souffrant du fait de leur manque d'adaptation au groupe, m'a forcée à réfléchir à ce problème et à approfondir ces recherches.

Les observations et examens portaient sur les petits du jardin d'enfants et sur ceux des quatre premières années d'école mixte. Des classes peu nombreuses (environ une vingtaine d'élèves) favorisaient cette recherche. Les relations entre enfants à l'intérieur du groupe se dessinaient nettement. Il était aisé d'observer le rôle des individus ; il devenait possible de s'occuper de certains enfants en particulier et d'approfondir ses expériences morales.

L'observation attentive d'un groupe scolaire démontre que la vie des enfants au sein de ce groupe donne, pour ainsi dire, naissance à deux collectivités de composition différente. D'une part, les enfants dans la classe, forment *un groupe d'individus travaillant* dans le cadre d'un programme déterminé et présentant une structure qui lui est propre ; d'autre part, les enfants du même groupe en dehors des heures de classe, incités par leur impulsion naturelle à fraterniser avec leurs camarades, *entrent en contact plus proche et personnel* avec ceux-ci et créent une collectivité de structure foncièrement différente.

Bien que la classe, en tant que collectivité organisée d'individus travaillant en commun, réponde, au point de vue formel, à la notion de groupe dans sa signification sociologique, une analyse plus approfondie démontre que dans son essence la classe ne répond pas entièrement à la notion ci-dessus. D'abord la classe est formée par une rencontre toute fortuite de ses membres. Ensuite, l'objet et la tâche de la classe sont, comme on le sait, déterminés d'avance.

Kruckenberg (1) s'exprime comme suit à ce sujet : « Par suite d'une réglementation « officielle, il se présente un certain nombre « de petits individus complètment étrangers « les uns aux autres qui sont réunis pour une « longue période de temps dans le but d'ac- « quérir au sein de l'établissement scolaire « organisé par l'Etat, l'instruction que l'Etat « a reconnu utile et nécessaire pour ses ci- « toyens futurs ».

D'après cette *structure officielle*, la personne de l'instituteur concrétisant les buts précis de l'école est l'axe autour duquel se groupent les enfants de sa classe. En réalité, la besogne scolaire obligatoire, dont les activités ultérieures et les buts ne sont pas compréhensibles aux enfants des classes primaires, constituent pour eux un problème grave, dont la solution est de grande importance. Ils s'en tirent le plus souvent. Il est fort intéressant d'observer attentivement et d'analyser la façon dont se comporte le groupe en classe ; ses réactions alors qu'il s'adapte aux conditions nouvelles ou se défend dans certaines situations créées par l'arbitraire de l'adulte. L'éducateur connaît en général cette *structure officielle* de la classe (que nous pouvons qualifier de *structure réactive*). Il exprime cette connaissance, entre autres par le jugement émis sur les enfants selon que ceux-ci suivent plus ou moins exactement la ligne de conduite tracée par l'école.

Mais en dehors de la classe, les enfants *tendent spontanément à entrer en contact* personnel avec leurs camarades, en formant des groupes, dont les bases sont foncièrement différentes et que les pédagogues, de façon générale, ne distinguent guère.

Wojciech Gottlieb s'exprime à ce sujet comme suit : « On observe dans la classe... « tous les caractères de la vie collective... « mais c'est en grande partie une vie col- « lective qui se dissimule, elle est souvent « cachée, elle n'est connue que de façon « rare et seulement à l'observateur le plus « perspicace d'entre les instituteurs ; l'on en « tient compte de façon plus rare encore « dans les activités pédagogiques en « classe (1). »

La présente étude a précisément pour objet de mettre en lumière cet aspect de la vie collective des enfants, pour ainsi dire « à la cantonnade », vie aux pulsations si fortes et que nous autres, adultes, nous connaissons en général si peu.

***

Le développement de cette vie « dans la coulisse », dépend en grande partie des conditions scolaires. Chaque école ne donne pas aux enfants à égal degré le moyen d'extérioriser ses dispositions sociales.

L'application à l'école d'un système de discipline rigoureuse pour contrôler, entre autres, la conduite durant les récréations, les promenades et les jeux, s'oppose grandement aux manifestations spontanées de la vie des enfants entre eux.

Il faut, en effet, qu'ils aient le sentiment d'une certaine liberté vis-à-vis de l'autorité de l'adulte, pour que les instincts sociaux des enfants puissent se donner libre cours dans le jeu intime et personnel des rapports qui les lient. C'est pourquoi aussi, l'observateur recueillera dans ce domaine le matériel le plus abondant au cours des distractions et des jeux libres des enfants, dans

(1) A. Kruckenberg : Die Schulklasse als Lebensform. *Leitsch. f. Päd-Psych.*, 1924, page 266.

(1) *Encyclopédie de l'Education*, page 500, 1933.

leurs promenades, excursions et surtout dans les camps actuellement en vogue, où les enfants, constamment ensemble pendant un temps assez long, entrent en contact personnel plus étroit, et manifestent très souvent des formes de vie en commun extrêmement vivaces et complexes. L'observation méthodique et ordonnée des enfants dans leurs instants de loisir à l'école, l'observation de leurs jeux et ébats, celle du rôle que joue tel enfant particulier, tout cela constitue un matériel très intéressant pour l'analyse des relations sociales entre les enfants.

D'une façon générale, on pourra constater, que le rôle énorme attribué par la psychologie théorique aux jeux enfantins, depuis la publication des travaux de Gross (1) n'a pas amené less pédagogues à tenir suffisamment compte des éléments de développement social que ces jeux recèlent.

D'après un psychologue, « les jeux des enfants font partie de leur vie, ils sont liés à leurs expériences, leurs épreuves, leurs joies et leurs peines, leurs craintes et espoirs, avec leurs relations sociales (2).

Nous pouvons ajouter pour notre part que dans ces jeux au sein du groupe, chaque enfant manifeste son degré de développement social, sa faculté d'adaptation avec les autres, sa compréhension du caractère individuel de ses camarades et sa connaissance des lois de la vie en groupe. En un mot, c'est dans les jeux que s'exprime avec le plus de force, *le degré de maturité sociale de l'enfant*. Etre utile, actif et vaillant aux jeux, voilà aux yeux des enfants, les critères infaillibles de la valeur individuelle dans le groupe. C'est aussi ce qui explique la perspicacité extrême dont les enfants font preuve dans les jugements qu'ils portent sur leurs nouveaux camarades de jeux.

Tout en reconnaissant que les jeux sont le terrain presque exclusif où se manifeste la libre expension sociale de l'enfant, nous devons ajouter qu'il s'agit de petits des classes primaires. Il est incontestable que les enfants à un âge plus avancé pourront manifester aussi leurs dispositions sociales dans le travail scolaire librement organisé en commun.

***

Passons maintenant à la discussion *des méthodes* qui sont, à mon avis, les plus efficaces dans ce genre des recherches.

Les manifestations de la vie sociale chez l'enfant au sein du groupe peuvent être envisagées sous *diverses faces*.

1) Les recherches pourront porter *sur le groupe d'enfants dans son ensemble* : indices de différenciation dans le groupe ; formes que revêtent les relations mutuelles entre enfants, genèse des groupements nés en son sein, leur variabilité et fluctuations. Grâce à ces observations, *la structure du groupement* nous apparaîtra dans ses grandes lignes.

2) Le but des recherches sera *l'enfant individuel dans le cadre de cette structure*. On observera les attitudes de chacun à l'égard du groupe, la tendance à entrer en contact avec ses camarades, le rôle qu'il joue parmi ceux-ci, et enfin les étapes successives de ses expériences morales dans le groupement.

3) Enfin, on étudiera ses *expériences morales*, alors que se forment ses relations avec le groupe.

Il est souhaitable, au point de vue méthodologique, de distinguer ces trois étapes de recherches, afin de différencier les aspects particuliers du problème général et de les préciser par l'application de méthodes de recherches appropriées.

Citons des exemples concrets *pour illustrer les trois étapes* de recherches en question et les méthodes employées pour chacune.

Il s'agit d'observations *portant sur tout le* groupe d'enfants pendant ses deux premières années d'école.

Dans les trois premiers mois, le groupe d'enfants constitue une masse non différenciée où seules se distinguent nettement deux personnalités d'enfants insociables. Au cours de la période suivante, d'environ trois mois, il se forme, dans cet ensemble, des groupes de caractère provisoire, dont le but principal est le jeu.

Au bout d'une demi-année, on assiste à la formation du premier groupe stable, composé de trois garçonnets aux tendances autoritaires. En même temps on remarque quelques autres individus également autoritaires qui disputent au premier groupe son influence sur les enfants. Les heurts entre groupes et individus ne mènent à aucun résultat positif, et donnent lieu seulement à une sorte d'agitation sous cape de la classe. A un moment donné, il y a aussi une petite fille aux tendances fortement agressives, qui essaie d'imposer son autorité, mais cette tentative n'aboutit pas.

Au début de l'année suivante la lutte pour s'assurer la prépondérance en classe se poursuit. On remarque un trait nouveau dans les relations mutuelles du groupe. Les différents candidats au pouvoir se rapprochent entre eux afin de s'assurer le plus grand nombre

(1) Die Spiele der Menschen. Voir aussi Ch. Buhler : *L'Enfance et la Jeunesse*, page 279.

(2) W. Zienkowski : *Psychologie de l'Enfance*, page 410, 1929.

d'adeptes parmi les enfants. La petite fille agressive de l'année précédente arrive également à son but par un compromis en se contentant d'exercer de l'influence sur un groupe restreint de fillettes qui acceptent son autorité.

Mais la modification radicale dans la structure du groupe ne se produit qu'à la fin de la seconde année dans le « camp scolaire ». Ici, grâce à la vie en commun plus resserrée, il y a agrégation de toute la classe qui reconnaît comme chef un petit garçon (initiateur du trio définitif) aux dons d'organisation très nets et sachant imposer sa volonté aux autres.

C'est un fait significatif que, parallèlement à cette consolidation sociale, il y a recrudescence d'activité dans les études.

C'est ainsi que se présente dans ses grandes lignes la structure du groupement enfantin faisant l'objet de nos observations.

Dirigeons maintenant notre attention sur *l'individu par rapport au groupe.* Ce qui nous intéresse principalement ici c'est l'attitude de tel ou tel enfant à son premier contact avec le groupement, la façon dont il entre en rapport avec ses camarades, le moyen qu'il emploie pour s'acquérir une certaine autorité, enfin les étapes de sa carrière sociale au sein du groupe.

Citons à titre d'exemple un petit chef-conquérant dans le groupe d'enfants décrit ci-dessus.

Dans la première période de son séjour à l'école, Antoine E. éprouve de grandes difficultés d'adaptation au groupe. Il adopte à l'égard des enfants une attiude hostile, en même temps qu'il se tient sur la défensive. Il est indolent et manque de persévérance dans son travail. Il n'est pas aimé par ses camarades. Il n'acquiert de prestige qu'au bout de 3 ou 4 mois lorsqu'il se lie d'amitié avec Georges et Michel (fait caractéristique il s'allie à des enfants qui réussissent peu dans le travail scolaire). Il forme, avec eux, un trio inséparable. Il traite le reste de ses camarades en clan ennemi dont il essaie d'attirer certains individus. Ce groupe crée des jeux qui consistent surtout en luttes contre l'ennemi réel ou imaginaire.

Antoine, qui est le meilleur organisateur de ces jeux et aussi le plus fort du groupe, passe au premier plan. Il devient le chef auquel Michel et Georges se soumettent sans réserve. Il est respecté, mais peu aimé, et reste, jusqu'à la fin de la première année, le chef d'un parti peu nombreux, mais le seul, dans la classe, qui soit constitué sur des assises stables. L'année suivante, l'influence d'Antoine augmente. Il continue à exercer son autorité, grâce à l'amitié de Michel et de Georges. D'autres enfants de la classe voudraient appartenir à son clan, surtout les petites filles. Tout le monde le craint et lui obéit. Il a des occasions toujours plus nombreuses de manifester ses dons d'organisateur. Sa conduite dans le jeu de couleurs était caractéristique. Sérieux et concentré, il obligeait par des menaces, ou même par des coups tous les enfants « couleurs » à rester assis tranquillement et à se conformer exactement aux règles du jeu.

Pendant les récréations, il entre souvent en guerre contre deux de ses camarades qui ne veulent pas se soumettre à son autorité. Ni l'extrême vivacité de ces luttes, ni le caractère changeant des petites filles ne lui enlèvent sa position de chef de la classe. C'est seulement la période suivante qui est décisive pour son autorité. L'attitude de Michel qui rêve aussi de devenir chef, rend Antoine très soucieux. Michel se révolte à plusieurs reprises et le fidèle Georges abandonne Antoine pour passer de son côté. Resté seul, Antoine reconnaît que Michel est plus aimé des enfants, qu'il a plus d'adeptes que lui, « bien que, dit-il, il ne soit pas très malin ». Il cède donc à Michel son rang et son autorité de « chef » et remplit désormais le rôle de sous-chef. Mais le triomphe de Michel est de courte durée. Antoine reprend la position qu'il avait cédée de bon gré et, c'est littéralement la classe toute entière qui se rallie à lui. L'année scolaire au campement aboutit au triomphe complet d'Antoine qui est obéi et respecté aveuglément par tous ses camarades.

Ces caractéristiques révélées par l'observation, si elles illustrent de façon vivante la conduite de l'enfant à l'égard du groupe, ne pénètrent pas *au fond de sa vie affective*, et *ne révèlent ni les motifs*, secrets de sa conduite, *ni les buts qu'il poursuit.* Dans la conduite d'Antoine, il y a des points obscurs, exigeant une élucidation psychologique plus poussée. *On l'obtient en liant conversation avec lui* et *en l'amenant à parler de lui-même.* Grâce à ces conversations, on est mis au courant du rôle spécial de ses deux alliés dans la lutte que mène Antoine pour la conquête de l'autorité ; on voit que la révolte de ses auxiliaires les plus proches est imminente. Elles mettent en lumière l'acte singulier que constituait cet abandon spontané du pouvoir par Antoine en faveur de Michel ; manœuvre par laquelle il avait démasqué l'inaptitude de son rival dans le rôle de chef.

*
* *

Méthode de recherches.

Outre l'observation méthodique, on pourra, dans les recherches sur la vie des en-

fants en groupe, appliquer également la méthode expérimentale qui permet de se rendre compte rapidement de la valeur sociale de l'individu au sein du groupe. L'une de ces expériences consiste à rechercher le rang qu'attribuent à chaque enfant leurs camarades eux-mêmes (1). Cette expérience appliquée déjà par d'autres mérite d'être tentée avec certaines modifications également dans notre pays.

Pour effectuer ces recherches, on demande aux enfants de classer eux-mêmes leurs camarades *selon ordre d'importance de ceux-ci dans le groupe.* Pour mieux faire comprendre aux enfants de quoi il s'agit, (précaution d'ailleurs superflue car les enfants le saisissent en général très vite) on pourra s'exprimer comme ceci : « Lequel d'entre les enfants est le plus respecté » ? ou bien : « Qui dans le groupe est le plus obéi ? » Les résultats qu'on obtient en leur faisant ensuite classer leurs camarades dans l'ordre *de leur succès à l'école,* sont fort édifiants. La différence qu'on observe entre ces deux hiérarchies, c'est-à-dire les différences entre le rang occupé par le même individu dans la première et dans la seconde liste démontre clairement qu'on a à faire ici à deux catégories bien distinctes de groupes.

Voici quelques remarques générales tirées de la comparaison des listes dressées par un petit groupe d'enfants dans la quatrième année scolaire :

1) Le rang, attribué par les membres du groupe à un enfant quelconque, dans la hiérarchie « sociale », est en général analogue chez eux tous.

2) Les enfants sont surtout d'accord dans leur indication du premier et du dernier.

3) L'ordre de succession sur lequel il y a le plus d'accord donne l'idée de la hiérarchie « *réelle* », c'est-à-dire du jugement sans doute le plus objectif sur la valeur de l'enfant.

4) En les comparant avec ces hiérarchies réelles, on pourra juger les estimations émises par certains enfants qui s'en écartent considérablement.

Ces estimations si différentes des autres, sont intéressantes en ce qu'elles mettent généralement en lumière la mentalité de leurs auteurs et montrent que ces derniers ont été guidés dans leurs jugements par des facteurs subjectifs tels que : leur sympathie personnelle, leur antipathie, ou simplement leur jalousie ; ou bien encore que c'est par manque de jugement qu'ils ont estimé de façon différente le rôle de l'individu dans leur groupe.

(1) Reininger : *Ueber sociale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät.* Wien, 1924.

On pourra appliquer également à d'autres buts la méthode de classement en recommandant au maître lui-même de ranger les enfants d'après l'importance sociale *qu'il attribue personnellement à chaque individu.* La comparaison de cette liste avec celle dressée par les élèves permettra de juger à quel point le maître a su discerner les relations sociales dans sa classe.

C'est à ce genre de méthode que se rattache le « Plébiscite de Sympathie et d'Antipathie » appliqué par Korczak (1). Chacun des membres du groupe se prononce sur tous ses camarades en leur attribuant un bon ou un mauvais point, signe positif ou négatif, selon la sympathie ou l'antipathie qu'il éprouve pour eux, et nous pouvons, en additionnant les points, *exprimer numériquement le degré de l'accord de l'enfant avec son groupe.* Le rapport numérique entre le nombre de voix sympathiques attribuées par le groupement à tel individu et le nombre de « bons points » *que cet individu* accorde à ses camarades, me paraît particulièrement intéressant. Les cas où les enfants jouissant de la sympathie du groupe lui témoignent de leur côté de l'indifférence ou de l'antipathie et vice versa, exigent des éclaircissements psychologiques plus poussés.

Il y a *une expérience naturelle,* dont j'ai fait l'épreuve avec quelques succès et qui pourrait être également employée :

Le maître donne à chaque membre du groupe le moyen de remplir, tout au moins pour une courte durée, les fonctions d'organisateur d'un jeu collectif. Hors de l'intervention de l'adulte, ce rôle incombe exclusivement aux individus qui ont la confiance du groupe, et les autres ne sont admis en aucune façon à cette organisation. Cette nouvelle situation, créée par le maître, permet d'observer d'une part l'attitude du groupe vis-à-vis de l'organisateur, le plus souvent incompétent, qui lui a été imposé et d'autre part elle permet d'analyser et de différencier essentiellement les éléments entrant dans la conception du bon ou du mauvais organisateur de jeu.

Cette expérience nous révèle que le camarade mal vu dans le jeu est le plus souvent :

1° Le *pointilleux,* qui, dans sa préoccupation excessive à se conformer aux règles du jeu, se formalise des moindres écarts au point d'interrompre le jeu.

2° L'*insubordonné,* qui, contrairement au type précédent, viole constamment les règles établies par le groupe.

3° L'*injuste,* qui, dans l'expression de son

(1) Les Archives polonaises de la Psychologie.

jugement sur ses camarades, est guidé par ses sympathies et antipathies personnelles.

4° Le *critique* détaché qui n'entre pas dans *les illusions du jeu ;* il est particulièrement insupportable aux enfants qui mettent d'ordinaire toute leur âme dans le jeu.

5° L'*égocentrique*, qui ne voit dans le jeu qu'une source d'agrément pour lui seul et qui voudrait forcer tout le groupe à concourir à cet agrément.

6° Celui qui manque de *perspicacité* et qui apprécie inexactement la valeur sociale de chaque membre du groupe et commet constamment des erreurs de tact.

Cette énumération n'épuise pas toutes les possibilités offertes en ce domaine. Les exemples ci-dessus pourront toutefois servir de directives dans les observations qu'on poursuivra dans ce sens.

Pour résumer nos remarques relatives aux méthodes d'observation, constatons que le matériel de sources diverses, les observations sur la structure générale du groupe et la conduite de l'individu, les résultats des expériences donnent une image animée et dynamique de la vie de l'enfant au sein du groupe. Mais le dynamisme de cette vie restera purement superficiel pour nous, tant que les motifs réels et les intentions ayant inspiré la conduite de l'enfant n'auront pas été analysés.

Un moyen excellent de compléter les méthodes en question est, ainsi que m'en a convaincu l'expérience, de causer avec l'enfant lui-même au sujet de sa vie en commun avec ses camarades. Cette causerie donne souvent des résultats surprenants, même chez les petits du jardin d'enfants.

Les enfants sont enclins à parler très franchement et avec beaucoup d'animation des choses qui les préoccupent profondément et qui ont trait à leurs rapports mutuels : sympathie, antipathie, rivalités, révolte ou soumission forcée à la volonté du groupe.

Pour donner corps à ces remarques relatives à nos méthodes, permettez-moi d'analyser l'un des jeux populaires chez les petits du jardin d'enfants. Ce jeu « au navire » pratiqué par les enfants à certaine époque de leur vie met en évidence la structure sociale de ce groupe d'enfants ainsi que le rôle de l'individu.

Tout d'abord, il y a *le capitaine du navire*, qui est l'organisateur principal du jeu ; il est à la tête des enfants et il donne des ordres aux autres. Ensuite on observe deux garçonnets qui, en dehors du capitaine, occupent le rang « *considérable* » *de patrons*. Leur rôle par rapport au développement du jeu n'est pas précis. Ensuite il y a *les matelots* qui exécutent les ordres du capitaine et enfin le groupe passif des figurants, *passagers* du navire. Une petite fille se tient à l'écart, éliminée de cette manifestation collective. Voici une esquisse de *la structure du groupe*. Voyons *le rôle individuel* de chaque enfant dans ce cadre.

Le capitaine est un garçon fort et costaud, peu intelligent et plutôt ignorant, possédant toutefois de grands dons d'organisation. Il sait attribuer à chacun le rôle qui lui convient ; il a la décision prompte et il sait imposer sa volonté aux autres. Son attitude dans le rôle de chef est claire et n'exige pas d'interprétations particulières (1). Les deux garçonnets « patrons » du bateau sont deux des plus intelligents de la classe, ils sont supérieurs aux autres par leur développement général et ils ont de l'ambition, mais ne sont guère actifs. Leur attitude et leur rôle dans le jeu ne sont pas très précis. L'observation seule est insuffisante pour les comprendre.

Les enfants-matelots sont les types des collaborateurs actifs, de loyaux compagnons de jeux, indispensables au chef qui réalise leurs communes visées.

Enfin, « les passagers » sont également des éléments nécessaires, qui malgré leur rôle passif sont néanmoins recherchés dans les jeux de ce genre. Ils forment la foule indispensable, la masse soumise, sans laquelle cette sorte de jeux ne saurait réussir. Toutefois, en dehors de ces jeux, leur rôle au sein du groupe est très insignifiant, ils sont souvent ignorés et comme dépourvus d'importance au milieu des enfants. Leur attitude passive à l'égard du groupe ne permet pas de pénétrer par la seule observation leur sentiment au sujet du rôle insignifiant qu'ils jouent.

Impossible aussi de comprendre pourquoi on a éliminé des jeux la petite fille vive, résolue et délurée, sous prétexte qu'elle *ne saurait même pas jouer le rôle de passager*.

Avec l'adjonction à l'observation de la méthode de causerie psychologique, tous les points obscurs se trouvent élucidés de façon intéressante et souvent inattendue. Les deux garçonnets intelligents dans le rôle de « patrons » ont été placés là par le capitaine pour prévenir une rivalité possible de leur part. Nommés « patrons », ils en sont fiers et satisfaits, bien qu'il soit difficile de déterminer leur rôle dans le jeu. L'analogie avec les lois qui régissent la vie des adultes en groupe est flagrante.

La causerie avec les enfants du type « passagers » qui sont souvent ignorés dans le groupe, fait découvrir fréquemment en eux

---

(1) Hilde Adelberg dans son article intitulé « Führertum im Kindergarten », *Zeitschrift für Päd. Psych.*, 1930, donne une description intéressante de l'enfant-chef à l'âge pré-scolaire.

un fond inattendu d'émotions, dissimulées sous le masque d'une indifférence parfaite. Privés de rôle actif dans le groupe, ils souffrent en secret de leur isolement social. Ainsi par exemple, l'un des enfants qu'on interroge sur les raisons de son abstention très fréquente du jeu, répond avec tristesse : que de toute façon personne ne remarque s'il prend part au jeu ou non. Un autre enfant, que l'institutrice considère comme flegmatique, lourd et insensible, interrogé de la même manière, éclate en sanglots et déclare que les enfants ne l'aiment sans doute pas du tout puisqu'ils ne l'utilisent jamais dans leur jeu.

L'entretien ayant pour but d'élucider l'attitude de la petite fille qui avait été exclue des jeux en commun comme impropre à remplir même le rôle de passager nous met également en présence d'une solution intéressante. Les explications nous sont fournies dans le courant de notre conversation par l'un des deux garçonnets « intelligents » qui est parfaitement au courant des habitudes et des « droits » qui régissent la vie en commun de ce petit monde. La petite fille est une enfant autoritaire et agressive qui voudrait commander, mais n'en est pas capable. On lui a donné le sobriquet significatif de « commandeuse ». Il est évident que ces velléités ne pouvaient être bien vues du « capitaine » aux tendances despotiques. Nous apprenons aussi que le capitaine, qui d'ailleurs n'aime pas les petites filles, a défendu aux enfants de jouer avec elle. Le petit garçon qui nous révèle cet état de choses est bien disposé à l'égard des petites filles, et aurait volontiers pris la défense de celles-ci. Mais il ne l'ose pas, car il pourrait être privé du rôle «d'armateur » au côté du « capitaine». En l'interrogeant sur la prétendue incapacité de la « commandeuse » à prendre part au jeu et sur son impuissance à jouer même le rôle de passager, nous apprenons qu'un jour la petite fille étant passagère, est sortie du bateau en pleine mer sans attendre qu'il ait touché les côtes. C'était un geste de protestation bien compréhensible de la part d'une enfant fière, condamnée au rôle insignifiant de passager. Le groupe ne pardonna pas cette infraction aux règles de l'illusion collective du jeu et soumit la petite fille à un ostracisme sévère.

Ce moyen de pénétrer les secrets des relations mutuelles entre enfants grâce à la causerie témoigne assez de son utilité et justifie son application dans les recherches de psychologie enfantine.

***

En pénétrant plus profondément les sentiments éprouvés par les enfants dans la formation de leurs rapports avec leurs camarades de classe, il y a des idées et des remarques générales qui s'imposent et dont je tiens à vous faire part pour vous permettre de faire la vérification au moyen d'un matériel plus abondant. Tout enfant normal veut s'acquérir l'estime et la sympathie de son entourage ; cette tendance se manifeste spontanément et de façon particulièrement prononcée à son contact avec le groupe de ses petits camarades. Rien d'étrange à cela, si l'on considère que les dispositions sociables se manifestent déjà, comme l'ont établi de façon incontestable des psychologues aussi compétents que Stern et Ch. Bühler (1), chez les nourrissons et qu'elles se développent rapidement chez l'enfant dans les années suivantes. Déjà le petit âgé de 5 à 6 ans manifeste dans le jardin d'enfants une sensibilité très grande dans ses relations avec ses camarades. Son désir de gagner leur considération, sa crainte de se trouver dans un état d'infériorité qui ferait ressortir ses faiblesses, sa réaction très vive à l'opinion du groupe — tout cela se manifeste clairement chez l'enfant, mais il ne semble pas que les pédagogues en aient tenu un compte suffisant.

Les recherches portant sur la vie collective de l'enfant en classe, ont également établi qu'il n'y a pas d'enfant normal, à cette époque de son développement, qui s'isole de son propre gré, au contraire il tend de tout son être à vivre en contact étroit avec le groupe (2).

L'attitude indifférente de l'enfant à l'égard du groupe ou son hostilité ne sont que l'expression de sa résignation passive ou de sa rancune à la suite de son insuccès à établir des relations normales avec son entourage. Les nombreux exemples que je possède confirment très nettement cette assertion. Pour illustrer celle-ci, je vous citerai deux faits se rapportant à la vie des enfants les moins sociables du groupe observé.

Un garçonnet âgé de 6 ans, qui cause beaucoup de soucis à ses instituteurs par sa conduite peu sociable. Au cours d'une causerie avec le psychologue, ce garçonnet accusa âprement ses camarades et d'autres personne d'être les responsables de cette conduite. Lorsqu'on lui demanda ce qui lui cause le plus de peine à l'école, il avoua tout bas, en chuchotant presque, qu'il lui semble que personne en classe ne l'aime. En même

---

(1) W. Stern : *Psychologie der früh.* Kindheit, p. 470. — Ch. Buhler : *L'Enfance et la Jeunesse.* Varsovie, 1933, p. 281.

(2) Voir K. Reinberg, page 91. — W.-G. Schuwerack ; Ausschlusseinzelner Schüler aus der Gemeinschaft der Klasse. *Leit. Päd. Psych.*, 1933, Nr 1.

temps il supplie son interlocuteur de ne pas noter ceci et de n'en parler à personne.

Un autre garçonnet également insupportable dans ses relations avec le groupe et peu aimé de ses camarades répond, lorsqu'on lui demande ce qu'il a l'intention de devenir plus tard, qu'il se fera « un ermite », ajoutant qu'il voulait être seul, puisque de toute façon personne ne l'aime.

Dans la lutte pour la conquête de sa place au sein du groupe, les divers traits physiques et psychiques de l'enfant peuvent lui être utiles ou au contraire constituer des obstacles.

La force et l'adresse ainsi que la vaillance que les enfants, comme je m'en suis convaincue, confondent le plus souvent avec le courage physique, sont d'une importance primordiale pour se conquérir de l'autorité dans le groupe des garçons, à l'âge que nous avons observé (1). Que le rang social accordé à chaque enfant dépende de ces caractères physiques, nous en avons la confirmation grâce à un entretien avec un garçon de neuf ans au sujet des batailles forcenées dont il était l'initiateur. « Une école sans bataille, assure-t-il, ça n'existe pas. Il n'y a pas de garçon qui voudrait fréquenter une école comme ça. » Quand on lui demande s'il n'y aurait pas moyen de modérer ces luttes, car elles troublent les enfants dans leurs besognes scolaires, on en obtient cette réponse : « Il faut nous permettre de nous battre jusqu'à que ça en finisse. » « Cela en finit », d'après lui, au moment où chaque enfant reconnaît enfin *quelle est sa place* (2). Toutefois, *la seule force physique* sans adaptation de l'enfant à son milieu ne confère pas un rôle de premier plan, au contraire, elle incite souvent le groupe à protester de façon solidaire et à s'élever avec inimitié contre les manifestations brutales de cette force. Parmi les qualités prisées par le groupe il y a l'art très important d'organiser les jeux.

La faculté d'adaptation sociale de l'enfant est vraiment un facteur d'ordre primordial dans le développement de ses relations harmonieuses avec le groupe. C'est là un facteur complexe qui demande une étude spéciale. L'une des qualités par laquelle on fait preuve d'aptitudes sociales et que les enfants apprécient le plus, est *le sentiment de la justice*. Pour des enfants de huit à neuf ans, comme je m'en suis convaincue par mes observations, défendre les « faibles » et savoir résoudre impartialement les différents entre enfants, sont les preuves de « *l'esprit de justice* » de leurs camarades. A mon avis, il est très significatif qu'à cet âge où, semble-t-il, la force du poing fait loi, les qualités morales élevées soient néanmoins fort appréciées par les enfants. Cela indique peut-être que déjà à cet âge des facteurs d'ordre moral se font jour au sein du groupe et préparent le développement des formes supérieures de la vie en groupe.

Les dons intellectuels et les progrès en classe, bien qu'ils assurent généralement à l'enfant *le respect et l'estime aux heures de classe*, au sein de la structure officielle dont nous avons parlé, n'ont pourtant en fait pas d'influence décisive sur *le rang social* qui lui est attribué dans le groupe de ses condisciples. Comme nous l'avons constaté dans plusieurs cas, des enfants jouissant de la plus grande autorité dans le groupe étaient des élèves moyens et même au-dessous de la moyenne. Cela semble compréhensible jusqu'à un certain point. L'enfant qui s'adonne avec intensité à la vie sociale est absorbé par les événements de la vie du groupe ; il peut montrer de l'indifférence à l'égard de son travail. Cette constatation diffère de celle avancée par les auteurs allemands, dont les travaux indiquent que les enfants en tête du groupe sont en même temps les plus avancés en classe (1).

Ces divergences d'opinions demandent à être vérifiées sur un autre terrain. Il est possible qu'elles soient dues, d'une part, à une différence d'âge des enfants qui ont été examinés, les enfants cités par les auteurs allemands sont plus âgés, d'autre part, cette différence peut provenir d'une attitude psychique toute autre chez les petits élèves allemands.

Il est intéressant aussi d'observer *les expédients* auxquels ont parfois recours les enfants dans leurs efforts pour s'assurer un rang plus élevé dans la hiérarchie sociale du groupe.

Dans la lutte fiévreuse pour s'attirer des partisans, les rivaux se servent parfois de moyens détournés, en faisant don par exemple de menus objets à leurs camarades ; ils essaient de leur en imposer en se targuant de la possession de choses considérées par les enfants comme précieuses, ou bien encore, pour s'acquérir plus de prestige, ils exploitent la situation sociale ou matérielle de leurs parents.

Ces moyens secondaires produisent parfois un effet passager, mais ne décident cependant pas du rang social de l'enfant de façon durable.

Parfois des enfants ambitieux, mais physi-

(1) Voir Fritz WALTER : Zur Sociologie der Schulclasse, page 179, *Zeitschr. für Päd. Psych.*, 1933, Nr. 4-5.

(2) Exemple classique décrit par Reininger démontrant l'existence d'une hiérarchie chez les enfants. *Op. cit.*

(1) Voir Reininger, *op. cit.*, page 36.

quement faibles ou manquant d'assurance, ont recours à des moyens *singuliers*. Ils acceptent de faire des choses illicites ou d'espionner les camps ennemis, croyant ce moyen efficace pour s'acquérir un rang social plus élevé. Mais ces moyens n'aboutissent généralement pas. La conduite de ces enfants éveille beaucoup de méfiance et parfois ruine définitivement leur réputation.

La seule force physique, comme je l'ai indiqué, ne constitue pas une garantie de succès chez les enfants ; il est même curieux de constater qu'un faible développement physique ou une difformité nette n'empêchent pas toujours d'acquérir de la considération dans le groupe, si l'individu possède en même temps les qualités prisées par les enfants dans leur vie collective. Un esprit de solidarité, le don d'initiative dans la vie en groupe, même si l'initiative est réalisée par d'autres, ont beaucoup d'importance. A tel point qu'on peut voir le chef lui-même, — dans son intérêt bien compris, — élever au rang de son « assistant » un camarade physiquement inférieur.

Un exemple très caractéristique en est fourni par un enfant du trio d'Antoine dont il a été question. Ce garçonnet de taille exiguë, mais très bon camarade, est appelé au rôle important de secrétaire d'Antoine ; il est son conseiller discret et infaillible là où il s'agit de diriger le groupe, quoiqu'il ait lui-même l'apparence d'un élève du jardin d'enfants ; populaire pendant deux années, il ne s'élève pas de sa propre autorité. C'est seulement dans la troisième année de son séjour au sein du groupe, que conscient de la position solide qu'il s'est acquise, il se décide à manifester ouvertement ses propres initiatives.

***

Résumons nos travaux sur : « L'enfant par rapport à ses condisciples » en disant que l'attitude de l'individu à l'égard du groupe est très variée chez les enfants. Pour les uns, il n'y a là *aucun problème ;* ils s'adaptent au groupe de façon naturelle et sans heurts, ils se confondent avec lui et y trouvent la place qui leur convient. Pour les autres, ce processus *est très difficile* et il leur impose *de dures épreuves*. Enfin, pour certains d'entre eux, c'est une *lutte désespérée, sans trêve* et souvent sans issue. On est amené à en déduire qu'il faudrait se consacrer à l'examen du degré d'adaptabilité sociale et des aptitudes à vivre en commun avec le groupe, tout comme à l'examen du niveau mental des enfants. Il n'est pas difficile de constater que les grandes différences observées chez les enfants à cet égard ne sont pas moindres que les différences du niveau mental. On pourrait donc imaginer une échelle d'après laquelle les enfants seraient sélectionnés en diverses catégories d'après leur degré d'adaptabilité sociale. Cela pourrait être d'importance énorme dans l'établissement d'une tutelle psychologique sur le terrain scolaire. D'après mes observations on pourrait distinguer six catégories des enfants à savoir : 1. les chefs de groupe, 2. les enfants populaires, 3. les enfants respectés, 4. les enfants tolérés, 5. les enfants ignorés, 6. les enfants persécutés. L'intervention psychologique serait nécessaire en premier lieu à l'égard des enfants se rattachant aux trois dernières catégories.

En terminant par là ma dissertation, je tiens à mentionner qu'elle constitue seulement le stade initial des recherches qui s'imposent dans ce domaine. Il y a deux autres étapes importantes que je n'ai même pas abordées ici : la genèse de l'inadaptabilité sociale et l'étude des méthodes de développement de la sociabilité chez les enfants. Ce dernier problème, qui est de haute portée dans la pratique psychologique à l'école, serait le but principal de tous les travaux et études futurs dans ce domaine.

Il serait donc souhaitable que le psychologue dans le domaine scolaire étudie tout particulièrement les états d'âme des enfants en rapport avec leur attitude à l'égard du groupe et que sa tutelle psychologique s'exerce à l'égard des enfants qui sont en proie à des conflits ouverts ou secrets, causés par leur inadaptabilité à vivre en commun avec leurs camarades.

(*Traduit par Mira Weinles*).

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs. *Chaque album* ..... 6 fr.

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album* ..... 6 fr.

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album* ..... 6 fr.

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant ..... 6 fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

Le rôle de l'autorité dans la vie de l'enfant

Extrait d'une communication au Congrès des Médecins Aliénistes et Neurologistes (Bruxelles, 22-28 Juillet 1935) faite par M. A. GROENEVELD (d'Amsterdam)

Lorsqu'une personne qui ne sait pas nager est tombée à la mer, elle se sent tout d'un coup, infime créature, livrée sans merci à la puissante autorité de la nature ; l'océan représente pour elle, à ce moment, une autorité absolue. N'importe la puissance dont elle a pu disposer auparavant : à l'instant de la chute, tout pouvoir l'abandonne pour passer aux éléments de la nature environnante.

Cet exemple de l' « être infiniment petit » peut être, bien mieux encore, appliqué à l'enfant, quand on s'imagine sa faiblesse, son ignorance et son insouciance au sein de la vie toute puissante.

En principe, notre existence, comme telle, est autoritaire, c'est-à-dire qu'elle nous force à reconnaître, en dernier ressort, des forces autoritaires de toutes sortes. L'homme le plus puissant est incapable de supprimer, par exemple, la nécessité du sommeil et ne pourrait continuer tout simplement, sans répit, à travailler nuit et jour. Il lui faut bien, pour arriver à quelque chose, tenir compte des plus élémentaires exigences de la vie. Il arrive que l'enfant, dans ses moments d'élan et de confiance en soi, puisse méconnaître ces autoritaires exigences de la vie, pensant alors que tout rapport de co-existence et de dépendance est celui d'une servile infériorité. Cette tendance à la liberté est, pour ainsi dire, l'extrême opposé à une autre tendance qui pousse inconsciemment l'enfant à une soumission d'esclave. C'est son côté masochique. On pourrait appeler cette dernière la tendance de l'enfant pour l'autorité, ce qui veut dire que, dans ce cas, l'enfant pense (par suite d'une trop grande modestie) que les véritables normes et lignes de conduite ne sauraient exister ailleurs que dans le monde extérieur et, de préférence, toutes réunies en une autorité unique, convergente : c'est ainsi que l'enfant est ballotté, d'une part, entre un dangereux désir de liberté, et, d'autre part, un besoin d'autorité qui n'est pas sans inconvénient pour le développement de la personnalité.

. . . . . .

...La nature fondamentale de l'enfant est sans cesse attirée vers deux extrêmes : le vague et le monde des faits empiriques, isolés. En effet, à un moment donné, l'enfant veut s'en tenir « aux faits », sans se rendre compte de ce qu'une chose ne devient réelle et concrète que quand elle est comprise sur le fond d'une réalité, complexe, hétérogène. C'est ainsi qu'on peut expliquer l'énigme qui fait que l'homme primitif, ainsi que l'homme de la masse, est trop enclin à tout supporter de son autorité, à condition que celle-ci ne signifie pour lui que le définitif, l'extrême et la convergence. Tout ce que cette autorité fait alors est bien fait et l'on peut aller jusqu'à dire que les scandaleuses actions de Néron ont contribué largement à augmenter son prestige aux yeux de beaucoup de ses contemporains. L'enfant a un dangereux appétit pour les stimulants et pour l'intensité de la vie, et, bien souvent, à l'encontre de leur but, les punitions autoritaires viennent assouvir une soif dangereuse, inconsciente, de châtiment. L'enfant aspire à la stabilité tout aussi bien qu'à l'instabilité (changement). L'aspiration vers cette dernière explique son désir de stimulants nouveaux, sa nostalgie dangereuse pour la catastrophe, son désir inconscient d'une correction corporelle de la part d'une autorité qui abrite l'intensité et la catastrophe.

. . . . . .

La vie psychique enfantine, tendue vers l'homogénéité et, par suite, hésitant entre la violence et l'auto-destruction (obéissance aveugle), constitue pour l'éducateur un objet séduisant et trop malléable. De plus, c'est l'enfant qui excite et séduit l'adulte à agir violemment, physiquement tout comme psychiquement.

L'adulte qui, en général, n'a que peu d'occasion (excepté dans la guerre dite de légitime défense) de se livrer à ses instincts de violence, saisit beaucoup trop souvent à deux mains cette occasion, donnant à son acte la séduisante apparence d'urgence, de justification éducatrice et de sainteté patriarchale.

. . . . . .

L'enfant n'a que trop la tendance à interpréter et accepter les « faits », ainsi que les adultes comme des autorités absolues ou bien comme des phénomènes à négliger.

L'autorité qui, du haut de sa grandeur, ne donne que des informations normatives, satisfait, chez l'enfant, plusieurs de ses tendances primitives infantiles : sa nostalgie envers l'homogénéité, son adoration des phénomènes catastrophiques (nostalgie envers la catastrophe), son besoin des stimulants intenses...

. . . . . .

La vie n'est pas imaginable sans le principe de l'autorité, bien que par là nous entendions autre chose que ce qu'entendait l'homme primitif ; la vie, en effet, signifie, entre autre, « ordre », et qui dit « ordre », dit en même temps « hiérarchie ».

Le côté primitif de l'autorité dans ses manifestations homotropiques, capricieuses et destructives doit être de moins en moins accepté comme un fait évident, mais plutôt il faut que l'autorité se fasse, constamment, acceptable et respectable.

Le Théâtre pour enfants en U. R. S. S. (1)

Le culte de l'enfant est à la mode de l'heure présente ; mais il est le plus souvent bien mal appliqué. Nous nous croyons doués d'une capacité spéciale pour sympathiser et nous identifier avec nos enfants. Tous ces efforts ont pour résultat non pas de nous rendre plus enfants ou plus naturels, plus sincères, mais de rendre nos enfants plus conscients et moins spontanés. Au lieu de nous abaisser jusqu'à nos enfants, nous les élevons à nous, non seulement parce que c'est moins fatigant, mais aussi parce que nous ne savons plus ce que c'est que d'être un enfant.

C'est à cela que je pensais l'autre jour en assistant à Liége à une représentation des *Précieuses Ridicules*, jouée par des enfants de dix ans. Et je me demandais si le titre de la pièce ne s'appliquait pas plus aux parents et aux professeurs responsables qu'aux personnages de Molière. Au moins, voilà un crime qu'on ne peut reprocher aux Soviets. Là au moins on sait ce que c'est que d'être un enfant, là au moins on comprend qu'être enfant, c'est savoir transformer des citrouilles en carrosses, c'est donner une âme à tout l'univers, c'est vivre dans une coquille et se croire le roi de l'espace infini, c'est ne pas encore savoir qu'on est condamné à vivre, c'est ne pas avoir conscience de ses rêves, car alors ils ne seraient plus des rêves. On m'objectera peut-être que dans les réalisations soviétiques l'élément propagande intervient souvent d'une façon trop intempestive. A cela je répondrai que cet élément n'infirme pas ou ne diminue pas la valeur artistique de ces réalisations.

Et ceci est vrai surtout du théâtre pour enfants qui est, pour autant que je sache, unique au monde, dans sa merveilleuse adaptation à la psychologie enfantine.

Il occupe dans la vie scolaire de l'enfant une place permanente, en ce sens que ses manifestations ne sont pas réservées à des moments spasmodiques et purement récréatifs. L'enfant fait son initiation artistique par le théâtre, avec la même régularité qu'il reçoit ses leçons d'arithmétique ou d'histoire. En même temps, ce théâtre lui servira d'expérience culturelle. Il y puisera des leçons d'énergie et de compréhension de la vie et formera sa personnalité vers la réalisation de l'homme social tel que le conçoit l'humanisme communiste.

Il s'ensuit que ces principes conduisent à créer ce qu'un adulte considérera peut-être comme une double atmosphère : un réalisme social et un impressionnisme artistique. Mais pour l'enfant, le résultat d'ensemble est harmonieux, en ce sens que l'impressionnisme artistique est pour lui, aussi réaliste que l'aspect social. Et c'est en ceci que réside la grande originalité du théâtre pour enfants, tel qu'il est conçu en U.R.S.S.

Tous les éléments purement artistiques d'une pièce — fabulation, dialogues, images, décors, musique — sont l'écho des sentiments artistiques de l'enfant. Ces sentiments convergent toujours vers l'idée centrale et ignorent les détails. Il suffit pour s'en rendre compte d'examiner des dessins d'enfants et de noter leur simplicité synthétique. Il s'agit donc ici de voir comme l'enfant, de tout concevoir comme le ferait un enfant, de façon à produire ce qui, pour lui, sera une image réaliste de la vie. Pour nous, les adultes, cet art sera peut-être purement décoratif, naïf, impressionniste. Tant pis pour nous, tant mieux pour l'enfant.

Mais, me direz-vous, c'set du truisme, cela. Peut-être, mais comme la plupart des grandes vérités, où et quand fut-elle appliquée chez nous ?

Une des pièces les plus populaires pour l'instant chez les enfants en U.R.S.S. est celle intitulée : « *Le petit nègre et le singe* ». En voici la fabulation : Un enfant nègre sauve la vie d'un singe. Ils deviennent amis. Surgit un vilain capitaliste sous les traits d'un propriétaire de cirque qui enlève le singe. Désespoir de Nagua, le petit nègre. Il explore la jungle à la recherche de son ami, mais vainement. Il décide ensuite d'explorer le monde, et prend un train qui de-

(1) Cet article est emprunté au N° du 1er avril 1936 de la Revue *Les Archives belges des sciences de l'Education.*

vra le conduire plus loin encore dans la jungle, seul monde qu'il connaisse. Mais, à son étonnement, ce train le conduit à Moscou. Ici, il entre dans une école d'usine, où il fait son apprentissage. Il devient « pionnier », titre de gloire. Un jour ses camarades le conduisent au cirque, où il retrouve son ami perdu. Emotion, trépidation, etc... Nagua, le singe et les camarades se sauvent et se réfugient dans un camp de pionniers. Il s'agit maintenant de se procurer un billet de voyage qui permettra à Nagua et au singe de rentrer en Afrique où ils iront fonder une colonie de pionniers, semblable à celle de leurs camarades russes. Ils s'y rendent en aéroplane. La dernière scène nous amène un groupe de petits nègres qui souhaitent la bienvenue aux deux amis. Nagua les remercie et leur raconte les miracles de Moscou.

Propagande... direz-vous. Certes. Mais qu'importe ? Quelle merveilleuse représentation enfantine ! Tous les épisodes de l'action dramatique ne sont pas représentés directement sur la scène ; certains, comme la recherche dans la jungle, le voyage en train, le vol en aéroplane, sont rendus « cinématographiquement ». Mais ils sont tous représentés et ils le sont tous avec une véracité scrupuleusement fidèle aux conceptions de l'enfant. Il en est de même des éléments scéniques : les décors, les dessins animés ont été composés et réalisés d'après des dessins d'enfants. La musique elle-même est en rapport avec l'esprit de fantaisie de la pièce. Cette pièce s'adresse à des enfants de six à huit ans.

Un autre exemple. C'est un conte de fées de Poushkin, adapté pour enfants. La fille d'un czar tyrannique et pompeux, a eu le malheur de donner naissance à un fils, alors que son père voulait absolument une fille. Aussi est-elle impitoyablement chassée de la présence paternelle, elle et son rejeton. Nous les voyons voguer dans un tonneau sur une mer aux vagues périlleuses, de belles vagues bleues en carton au rythme régulier. Mais ils sont sauvés et le jeune prince grandit. Un jour, il tue un oiseau blanc, qui devient une belle princesse dont il tombe amoureux à première vue. Alors, une île sort des eaux, une île complète avec arbres, fruits, champs et un château, et les jeunes gens vainquent le vieux czar et sont heureux. Cette pièce s'adresse à des enfants de quatre à six ans.

Ici, il n'y a plus de propagande, ou presque pas... à moins que les jeunes imaginations soviétiques ne découvrent une leçon là où pour nous, adultes, occidentaux, il n'y a rien. Qui sait...

Et ces mêmes principes président aux représentations cinématographiques pour enfants, comme le montre cet extrait du *Journal de Moscou* du 27 septembre 1925.

Voici un film qui s'appelle *Le petit singe Jim*, avec, comme personnages, papa, maman, leur fils Siéva et le petit singe Jim. Il n'est pas facile de le résumer, ce film. Un petit singe fait son entrée dans la maison. D'abord, il plaît à toute la famille. On aime ses grimaces, ses gestes tendres et rapides. Il se met à table à côté de Siéva et dîne. Mais sa conduite n'est pas irréprochable. Ses espièglerie troublent la vie des maussades parents de Siéva. On lui impose des restrictions, mais il livre allègrement bataille aux « difficultés ». Malgré toutes les persécutions dont il est l'objet, il touche à tout et trouve la destination de chaque objet. Jim sait tailler les crayons et dessiner. Coiffé du bonnet de la grand'maman, les aiguilles à tricoter en mains, il plisse drôlement son front pour tricoter un bas. A table, le petit singe dévore malicieusement des friandises sous le nez du dîneur distrait. Siéva n'arrive pas à tenir le petit singe à l'abri des regards. Jim a le diable au corps, et partout se mêle activement aux « événements ». Poursuivi par des « ennemis », Jim n'hésite pas à sauter sur le dos d'un flegmatique mâtin, et l'oblige à courir tant qu'il peut pour le sauver de ses poursuivants. Finalement, on installe Jim à demeure dans le « coin zoologique » à côté d'un canari, d'un chat et de petits poissons.

C'est là toute l'histoire. Au fond, ce film n'a pas de sujet, c'est plutôt une suite de gags et d'attractions, ce qui ne l'empêche pas de remporter un beau succès auprès des enfants, et, même, des adultes. Ce succès, à quoi le doit-il ?

Le metteur en scène a trouvé des méthodes originales pour monter ce film destiné aux tout-petits. Il a mis à contribution leur affection pour les bêtes. Habilement, imperceptiblement, il oriente vers des buts raisonnables l'admiration instinctive de l'enfant devant l'adresse du petit singe. L'intrépidité, l'incessante activité du singe incite l'enfant à agir à son tour, à se montrer persévérant dans la poursuite de ses buts. Qu'importe si l'idée utile est camouflée sous des actes comiques : ils ont leur logique et leur justification. Les amusantes aventures de Jim contiennent non seulement la matière d'un film récréatif, mais aussi une forte dose d'optimisme et d'alerte énergie.

Un autre film plus récent tourné par M. Stépanov, *Le déjeuner de verre*, est un peu plus « sérieux ». Il est divisé en deux parties. Son principal personnage est le même Siéva qui a toujours sa part dans toutes les aventures et dans tous les événements. Siéva va au Jardin Zoologique. Il passe devant une cage, puis devant l'autre et observe cu-

rieusement la vie des bêtes. Il s'arrête, émerveillé, devant un ourson qui grimpe gaillardement aux arbres, fait d'amusantes culbutes, et gagne la sympathie du public par son adroite lourdeur. Dans un élan d'amitié, et aussi par curiosité, Siéva lui jette un morceau de verre et l'ourson l'avale, ou du moins Siéva le croit. C'est le commencement d'un petit drame. L'ourson tombe malade, le docteur l'emporte. Une opération sera peut-être nécessaire. La vie de l'ourson est en danger. Siéva sera peut-être cause de sa mort. Triste, désespéré, il revient à la maison. Il s'endort et voit un rêve fantastique : transporté au pays des ours, il devient un épouvantail. Une affiche avec son portrait met en garde tous les ours contre lui. Dès qu'il paraît, c'est la panique. Siéva voudrait secourir son petit ami l'ourson qui se meurt. Le docteur Béhémot désespère de le sauver. Siéva se décide à tenter un moyen suprême : travesti à l'aide d'un grand chapeau de feutre et d'un manteau espagnol, il se présente comme un docteur d'outre-mer et réussit à sauver l'ourson. Toutes les bêtes embrassent joyeusement l'ami Siéva. Le vieux docteur Béhémot lui ouvre ses bras. Réveillé, Siéva court au Jardin Zoologique et constate que son ami l'ourson est en bonne santé. C'est qu'il n'a pas avalé le morceau de verre que le gardien avait vu et retiré.

Tel est le sujet du *Déjeuner de verre*, film où le metteur en scène a su réunir à un amusant spectacle des émotions « sérieuses » et l'utile idée qu'il faut être prudent dans le choix de ce qu'on mange. L'excellent « jeu » du petit garçon (Siéva Makoutonine) est un charmant mélange de sérieux et d'insouciance, d'espièglerie et de sentiment de responsabilité. L'idée de l'auteur : *il ne faut pas avaler n'importe quoi*, est habilement conduite à travers une longue chaîne d'épisodes très amusants qui provoquent le joyeux rire des jeunes spectateurs et les incitent à prendre une attitude active dans la vie.

Le succès du film et son efficacité éducative s'expliquent par sa forme vivante et amusante, par les sincères émotions de Siéva, par l'énergie qu'il déploie pour réparer les conséquences de ses propres fautes. Les enfants regardent avec joie et intérêt le nouveau film de M. Stépanov. Ils comprennent l'idée qui en est le pivot et partagent ses opinions.

Même lorsqu'ils voient sur l'écran la mascarade « au royaume des bêtes » les enfants en saisissent la véritable signification et se rendent compte du caractère conventionnel des figures qu'on leur présente. C'est qu'ils aiment, eux aussi, à « représenter quelqu'un » et ils comprennent très bien le sens du jeu. Ils disent : C'est pour faire rire.

Ceux qui aiment les statistiques et les chiffres seront peut-être heureux de savoir qu'à Moscou il y a trois théâtres d'enfants et qu'il en existe maintenant une bonne centaine dans toute l'Union. Le principal de ces théâtres est celui dirigé par Natalia Satz, artiste admirable. Pendant les douze années de son existence, il a représenté 42 pièces différentes, donné 4.500 représentations et joué devant un million et demi d'enfants. Il a son personnel complet (175 personnes) : auteurs, pédagogues, spécialistes de jeux d'ensemble, architectes - décorateurs, musiciens, comédiens professionnels (car en aucun cas on ne veut d'enfants sur la scène), couturières, etc., etc. Natalia Satz a eu cette sagesse de faire collaborer des artistes et des instituteurs à cette tâche subtile et délicate de produire des œuvres qui conviennent à la compréhension enfantine et qui aient en même temps une valeur artistique, éducative et sociale.

L'architecture du théâtre, volontairement en demi-cercle, tient à la fois de l'amphithéâtre et du cirque. Il peut contenir huit cents auditeurs. Il y a des œuvres pour enfants de quatre à six ans, de six à huit ans, et de huit à douze ans. Les réactions enfantines sont soigneusement étudiées. Après chaque représentation, des discussions ont lieu entre les enfants, sous la conduite de spécialistes. Des questionnaires leur sont remis de façon à pouvoir contrôler leurs impressions. Enfin, l'Union Internationale des Théâtres révolutionnaires publie chaque trimestre un numéro spécial consacré aux pièces écrites pour les enfants, de façon à faciliter le travail des pédagogues à travers l'Union soviétique. Et quelle qu'en soit la portée, elles sont toujours écrites dans une forme adaptée à l'intelligence de l'enfant et de façon à stimuler son intérêt et à frapper son imagination.

V. Bohet,
Professeur
à l'Université de Liége.

CONGRÈS DU HAVRE

I

L'École traditionnelle et l'École active devant les problèmes de l'Éducation morale

Communication au Congrès du Havre de M. A. Bloch,
Professeur de Philosophie au Lycée Henri-Poincaré, Nancy.

Formation intellectuelle et formation morale. — Marqué au sceau de l'intellectualisme, notre enseignement secondaire est condamné à ne donner à l'éducation morale qu'une place accessoire. La fin à laquelle il tend est « la formation de l'esprit en général », disons la formation de l'intellect. Il se réclame implicitement de la tradition socrato-platonicienne aux termes de laquelle, le vice étant « une ignorance », la force de pénétration intellectuelle constituerait par elle-même le principe et le moyen suffisant de l'action correcte et moralement valable.

Déjà de ce seul et traditionnel point de vue des fins intellectuelles de l'éducation, nous estimons que l'organisation actuelle de notre enseignemnt scolaire, ses méthodes, ses programmes exigent de toute urgence un effort de révision sérieux et de rénovation hardie. Et tel est, sans aucune doute, le sentiment commun, je dirai le sentiment *minimum* qui nous a réunis au Havre pour cette remise en question des principes et des moyens de notre pédagogie secondaire. Tous nous nous demandons si les programmes, qui ont été généralement établis sous l'effet de la lutte de chaque spécialité pour son existence et son affirmation, qui tout en maintenant les éléments de la vieille culture humaniste ont fait place et une place croissante à d'autres disciplines et notamment aux disciplines scientifiques ne risquent pas, par leur étendue même et surtout par leur dispersion, de compromettre ce qui reste notre but avoué : la formation de l'esprit. Nous nous demandons si notre organisme éducatif ne s'est pas dangereusement alourdi matérialisé, mécanisé ; si le nombre des connaissances disparates que nous sommes amenés à inculquer à nos élèves ne nuit pas à notre effort pour développer et exercer des esprits à l'occasion et par le moyen de ces connaissances : effort qui pour nous tous demeure, dans ce domaine, l'essentiel ; si enfin, pour reprendre les fortes expressions du doyen de la Faculté des Lettres de Rennes, M. Galletier, cette « sorte de cinéma scolaire » n'interdit pas à nos élèves la continuité de la pensée et de la réflexion (1). Nous sommes amenés en même temps à soupçonner que, s'agissant moins dans un enseignement de culture de la transmission toute nue d'un savoir que de l'exercice des facultés intellectuelles, nos méthodes traditionnelles font à l'enseignement ex cathedra une trop large part, que nos élèves sont trop réduits, pendant la plus grande partie de nos classes, au rôle purement passif, qui consiste à prendre des notes, à enregistrer, sous la dictée ou la quasi-dictée, les formules magistrales. Nous sommes placés, par là-même, devant le problème sur lequel s'opposent l'école dogmatique traditionnelle et « l'école active », ou comme disent les Allemands, la Lernschule et l'Arbeitsschule.

On pourrait rappeler ainsi les points de vue desquels devrait être définie, dans l'ordre de la seule formation intellectuelle, l'œuvre réformatrice nécessaire, sans sortir du postulat intellectualiste traditionnel. Mais ce postulat lui-même, ne convient-il pas, une bonne fois, de lui demander ses titres ? L'intelligence est-elle donc le tout de l'homme ? La tâche de l'éducateur ne se trouve-t-elle pas étrangement limitée et mutilée s'il se borne à lui consacrer ses soins ? Et d'un mot, n'avons-nous pas le devoir de travailler à forme des caractères, en même temps que des intelligences ? J'estime, pour ma part, qu'il y a là, entre les traditionnalistes et les rénovateurs, une ligne de démarcation au moins aussi importante que celle qui, à l'intérieur de l'éducation intellectuelle, s'établit entre les partisans des méthodres dog-

(1) Cité par M. Hunziker, *Revue des Deux-Mondes*, 1929, p. 527.

matiques et les partisans des méthodes actives.

Or, que dans notre enseignement secondaire la formation morale soit délibérément subordonnée, sinon sacrifiée à la formation intellectuelle, c'est ce qu'il est sans doute inutile de prouver plus longuement. Depuis qu'a été retirée du programme des classes de quatrième et de troisième l'initiation à la Morale qui y figurait autrefois, la classe de Philosophie est la seule qui s'occupe explicitement des problèmes de la conduite. Aussi est-ce sur la façon dont y est compris l'enseignement moral que nous aurons, avant tout, à concentrer notre attention. Sans doute voudrions-nous croire qu'il n'est nullement nécessaire que ces problèmes figurent au programme et soient traités comme « matières d'enseigneent » pour que le sentiment de leur importance primordiale soit spontanément présent à la conscience des éducateurs. Il est bien certain que cette tâche essentielle du travail éducatif, qui, jusqu'à la classe de Philosophie n'incombe nommément à personne, devrait être pour cette raison même regardée comme incombant à tous et à chacun. Est-il possible, toutefois, de nourrir à cet égard de trop grandes espérances, si l'on ne veut pas risquer de se payer d'illusions ? N'est-il pas manifeste que, pour la grande majorité des maîtres, tous les problèmes de cet ordre, au lieu d'être considérés comme les premiers de tous, se ramènent en substance à celui de la « discipline scolaire », c'est-à-dire des *moyens* de faire régner les conditions d'un travail *intellectuel* ordonné et fructueux ? En vertu même, en vertu toujours de leurs habitudes d'esprit d'intellectualistes, beaucoup ne croiraient-ils pas déchoir et s'abaisser en leur consacrant un plus grand effort d'attention et en considérant cette attention comme partie intégrante de leur tâche ? Au reste, si quelques-uns, et des meilleurs, peuvent éprouver à cet égard des scrupules de conscience, ils ont vite fait de s'apaiser en se disant qu'après tout leur mission est d'éducation intellectuelle, et que l'éducation morale, incombe et ressortit en propre à la famille. Et n'est-ce pas là, dans une large mesure, la doctrine officielle de notre Université ?

L'enseignement moral, actuellement, dans la classe de Philosophie. — Il est très caractéristique que, dans la classe la plus élevée de nos lycées et collèges, où ces problèmes sont enfin abordés *pour eux-mêmes*, ils le soient encore dans cet esprit intellectualiste que, depuis le début de cette enquête, nous n'avons cessé de rencontrer sur nos pas. Le candidat moyen au baccalauréat *connaît* quelques théories morales, groupées sous des étiquettes en *isme* (utilitarisme, rationalisme, etc.), est capable de les résumer plus ou moins corrctement, voire de reproduire les critiques que tel ou tel de ces systèmes a pu suggérer à l'auteur du cours ou du manuel dont il tient sa sagesse. Qui voudrait attribuer à cette *connaissance* livresque des théories morales la portée d'une éducation morale authentique, d'une contribution effective à la formation pratique des caractères ?

Que l'on pose aux élèves sortant d'une classe de Philosophie, sous une forme aussi humble et aussi familière que l'on voudra, toute question *ad hominem* ressortissant à leur propre conception de la vie, à leur propre échelle des valeurs, on constatera combien cet enseignement trop théorique et notionnel, les aura mal préparés à y répondre. Pour un peu, ils se récuseraient en disant que le « programme » porte sur « les grandes conceptions de la vie morale » et ne les oblige pas à en choisir une. N'auront-ils pas tout au moins celle de leur professeur, si l'on veut — ce qui n'est nullement notre avis, tout dépendant ici de la manière de parler morale — que ces questions soient au-dessus de leur portée et de leur compétence ? Ce n'est même pas certain, si nous en croyons l'expérience que nous avons eu l'occasion de faire avec des élèves d'une classe de Première Supérieure qui, ayant été capables de classer correctement les systèmes de morale dont on les avait entretenus en Philosophie, n'ont pu, à une seule exception près, dire de quelles tendances se réclamait la doctrine qui leur avait été enseignée, parce que l'on s'était borné, apparemment, à un exposé historique et critique des doctrines adverses, et que de ce jeu de massacre, il ne restait rien littéralement, dans leur esprit et dans leur cœur, qui pût servir à une reconstruction raisonnée ?

J'indiquerai, dans la suite de cet exposé, pourquoi je crois l'usage des méthodes actives plus indispensable dans ce domaine que dans tout autre, pourquoi je crois qu'une morale doit être découverte et vécue par l'élève, non imposée par le maître. J'aimerais mieux, toutefois, une morale imposée que cette incapacité de choisir, que ce dilettantisme intellectuel, que ce vain défilé des théories morales, plutôt fait assurément, si tant est qu'il comportât un effet pratique quelconque, pour troubler l'âme de ces enfants, en la ballotant d'incertitude en incertitude, que pour lui donner une direction ferme et un équilibre.

On dira cependant que, quelle que soit la place que notre enseignement moral donne à la discussion des théories, quelque abus de

dialectique qu'on puisse lui reprocher, il aboutit à dégager un certain nombre de *valeurs* communes, valeurs de spiritualité et valeurs de dévouement, immédiatement susceptibles de trouver leur application dans la pratique de la vie, et notamment de la vie scolaire.

Que ces hautes valeurs, certes, forment l'âme de l'enseignement philosophique de la morale, nous n'en doutons pas. Mais c'est sur leur *efficience* que nous voulons faire porter le débat.

Or la parole morale la plus éloquente et la plus convaincue perd son efficacité, lorsqu'elle n'est pas 1° *préparée par la pratique*, 2° *vivifiée* par la pratique et 3°, à plus forte raison, lorsqu'elle est contredite par la pratique courante, sans avoir l'audace de prendre conscience de ces contradictions et de condamner cette pratique sans hypocrisie ni atténuation d'aucune sorte.

Le premier point nous entraînerait à des réflexions dont la portée dépasserait l'enseignement moral proprement dit pour s'étendre à l'enseignement philosophique pris dans son ensemble (1). C'est seulement dans un système scolaire où la préoccupation morale concrète serait, d'un bout à l'autre des études, la constante et la dominante de l'enseignement que la discussion, dans la dernière classe des lycées, des problèmes de la conduite aurait une portée réelle : dans le cas contraire, manquant de racines, elle ne saurait donner de fruits, et sera chose surajoutée et vaine. D'une manière générale, nous avons été amené à définir l'enseignement philosophique comme devant être une manière d'*intégration réfléchie du savoir acquis et de l'expérience acquise*, cela et cela seulement. Il devrait être déchargé de toute matière propre : si l'on tient à enseigner la psychologie et la sociologie comme sciences, qu'on les sépare du corps des études philosophiques proprement dites, la prolongation d'un an de la scolarité offrirait à cet égard des possibilités que, nous l'espérons, on voudra bien ne pas laisser échapper. L'enseignement philosophique proprement dit ne devrait pas avoir pour objet d'ajouter des connaissances à toutes celles qui ont été entassées dans le cours des études secondaires, mais de déterminer, par rapport à l'acquis, une prise de position synthétique et réflexive : nous voudrions qu'il se réduisît, en substance, à une réflexion sur l'art, comme couronnement des études littéraires, — à une réflexion sur la science, comme couronnement des études scientifiques, — enfin, et nous revenons à notre propos, à une systématisation de l'expérience morale lentement accumulée au cours d'une vie scolaire moins exclusivement orientée vers le développement du pur intellect.

Dans ces conditions, le professeur de morale de la classe de Philosophie trouverait en quelque sorte la voie de la spéculation déjà frayée par la pratique. Il pourrait, alors, prendre sans cesse appui sur celle-ci pour fonder et animer celle-là. Et il lui appartiendrait de maintenir toujours l'étroite solidarité de l'une à l'autre ; d'être incessamment, et plus que tout autre, attentif à la pratique morale, que la spéculation doit avoir pour unique objet de justifier et d'éclaircir. Cette pratique, elle devrait être regardée toujours, en même temps que comme le point de départ, comme le point d'arrivée : comme la *base* et comme le *but*. En d'autres termes encore, l'*enseignement* moral est la chose du monde la plus vaine s'il n'est pas considéré comme un simple moyen au service d'une *éducation* morale qui l'enveloppe et le dépasse de toutes parts ; et ce qui m'importe finalement n'est pas que mes élèves puissent reproduire ou discuter les arguments sur lesquels s'appuient Kant ou Stuart Mill pour condamner le mensonge, mais qu'ils en sentent la laideur et la bassesse, et qu'ils agissent en conséquence.

Nous voici bientôt au terme de cette énumération des raisons qui expliquent la faible efficacité habituelle de l'enseignement moral tel qu'on le comprend. En voici encore une, et non des moins graves : il n'est pas besoin à nos jeunes gens d'une exceptionnelle finesse pour sentir, au moins confusément, le contraste entre les valeurs qu'on leur propose et celles qui ont généralement cours dans la société qui les entoure. Le maître élève très haut l'esprit, ses travaux et ses œuvres, et les vies qui lui sont consacrées ; mais notre jeune réaliste l'écoute d'un air goguenard, car il a observé le rang qui est fait à l'esprit et à ses serviteurs dans une société matérialiste, où les efforts sont tendus vers l'obtention du plus grand profit, et où l'argent est le principe à peu près incontesté des différenciations et des hiérarchies. Le maître fait l'éloge de la justice, de la charité ou du sacrifice ; mais notre jeunes réaliste soupçonne que ces vertus héroïques seraient pour lui une bien lourde entrave s'il veut faire son chemin dans une société fondée sur l'impitoyable concurrence vitale et sur l'insolidarité, où il faut jouer des poings, ne pas s'encombrer de scrupules, dans une société enfin où l'esprit de camaraderie et le « piston » sont rois. Dans l'hypothèse la plus favorable, la morale lui apparaîtra

(1) On les trouvera développées dans un article de la *Revue de Métaphysique et de Morale*, juillet 1932, et dans le *Bulletin de la Société française de Philosophie*, août 1933, reproduisant le texte d'une communication présentée par nous à cette Société.

comme une construction dans les nuées, et son représentant comme un doux et inoffensif rêveur. Le professeur de morale ne perdra ce caractère, et ne réussira à engrener vraiment sur la vie, au lieu de se perdre dans la spéculation, que s'il fait hardiment au lieu de jeter sur elle le manteau de Noé. face à la réalité sociologique de son temps,

Tout au moins pourrait-on espérer qu'à défaut de la grande société le microcosme scolaire offrît un champ d'application visible aux vertus dont le moraliste fait l'éloge. Hélas, ce n'est que très imparfaitement vrai, et à bien des égards le milieu scolaire reflète bien plutôt le microcosme social avec ses vices et ses tares. Sans doute la justice distributive qui y règne peut être considérée comme supérieure à celle qui a cours dans la société. Et on voudra bien reconnaître que le talent, l'effort et l'application consciencieuse doivent y apparaître à l'enfant, en général, comme des leviers plus efficaces que l'intrigue et la fraude. Il y aurait cependant beaucoup à dire sur la contamination de la petite société par la grande qu'ont révélée par exemple, en ces dernières années, les « scandales du baccalauréat ». Beaucoup aussi, sur cette indulgence relative, sur cette sorte de semi-tolérance dont bénéficient souvent des pratiques de fraude telles que le copiage ou le soufflage : indulgence, semi-tolérance qu'il est possible, comme je l'ai tenté plus haut, d'expliquer psychologiquement par l'attitude mentale de beaucoup de maîtres, mais non, pour autant, de justifier : car, au point où nous sommes, on conviendra sans doute qu'il est plus important encore d'apprendre à nos enfants l'honnêteté que de leur enseigner le latin, le grec ou les mathématiques : et on déplorera que le passage de la vie purement familiale du tout petit enfant à la vie scolaire signifie bien souvent, à cet égard, tout le contraire d'un progrès.

Et voici une antinomie plus frappante, plus décisive encore entre notre morale et notre organisation scolaire traditionnelle : les vertus, tant prônées, de charité, d'assistance et d'entr'aide n'y trouvent à peu près aucune place : l'aide fraternelle, la collaboration, le travail par équipes ou par groupes, nous ne les voyons s'établir que sous les formes perverties qui viennent d'être mentionnées, où elles s'accompagnent d'une intention de tromperie et de fraude. Notre école traditionnelle, comme notre société, reste *individualiste :* elle assure une prime à « l'arrivisme » de l'individu isolé.

Et ceci nous amène à une dernière considération, à une dernière antinomie : notre organisme scolaire ne fonctionne en effet qu'à l'aide d'un ensemble de primes et de contreprimes, de sanctions positives ou négatives, de stimulants ou de contraintes artificielles. Le spiritualisme nominal de notre enseignement moral voudrait que l'intelligence fût considérée comme une valeur intrinsèque, développée et cultivée pour elle-même, pour la joie d'apprendre et l'enrichissement qui en résulte ; notre pratique scolaire admet implicitement que cette joie et cette attente ou cette expérience de l'enrichissement interne ne sauraient être les mobiles de l'activité scolaire, laquelle ne saurait être mue que du dehors, par l'appât d'une récompense offerte à la vanité ou la crainte de la punition ou de l'échec à l'examen, dont la menace pèse sur le paresseux.

L'école active permettra seule un enseignement moral pleinement efficace. — Il n'existe aucune solution théorique de ces antinomies dans le cadre de notre école traditionnelle. Et force nous est bien de nous tourner, dans l'espoir d'obtenir cette solution, vers les hardis réformateurs, vers les Dewey, les Kerchensteiner, les Montessori, les Ferrière, les Claparède, qui opposent à l'école du passé, à l'école de la réceptivité et de la contrainte, l'école de l'avenir : l'école de l'activité et de la liberté.

« Ecole active » : l'expression est devenue le mot d'ordre des rénovateurs, mais ce mot d'ordre n'est rien moins que clair. Vouloir l'école active, c'est d'abord, et sans doute, proscrire l'enregistrement purement mécanique de connaissances, le travail de mémorisation pure ; c'est vouloir que toute classe, que tout travail scolaire soit *exercice*, soit déploiement d'énergie spirituelle et d'initiative créatrice, et non simple assimilation d'un savoir tout fait et dogmatiquement présenté. Mais l'école active se définit plus profondément encore par son inspiration que par sa méthode : ses tenants dénoncent et condamnent l'indifférence de la vieille école pour les intérêts spontanés de l'enfant, qu'ils veulent au contraire mettre à la base de toute l'œuvre éducative ; ils proclament avec l'un des plus lucides d'entre eux, que « le ressort de l'éducation doit être, non pas la crainte du châtiment, ni même le désir d'une récompense, mais l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter » (1).

On n'attend pas de nous, qui n'avons à toucher ici aux problèmes généraux de la pédagogie que dans leur rapport avec ceux de l'éducation morale et en fonction de celle-ci, que nous tentions d'indiquer les modifications profondes que devraient subir nos programmes et nos méthodes en vue de leur adaptation à cet idéal ; ni l'importance

(1) Claparède, l'Education fonctionnelle, pages 232-233.

toute nouvelle que prendrait, dans une école ainsi transformée, les tâches de la différenciation et de l'orientation scolaires, puisque la nécessité que chaque enfant soit développé dans le sens de ses intérêts et de ses aptitudes dominantes passerait évidemment au tout premier plan.

Du point de vue où nous sommes placé, nous ne voulons retenir que cette conclusion : tous les progrès que fera notre système pédagogique en se rapprochant de cet idéal bénéficieront à la cause de l'éducation morale, autant, sinon plus qu'à la cause de l'éducation intellectuelle elle-même : tout ce que « l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter », tout ce que la joie au travail pourront gagner sur la contrainte intellectuelle et disciplinaire atténuera le divorce entre une morale théorique, qui exalte la spiritualité, et une pratique scolaire qui l'asservit, et frayera le chemin à l'harmonieuse réconciliation de cette théorie et de cette pratique.

C'est dans la même voie que nous apercevons la solution de l'autre conflit que nous avons relevé : du conflit entre l'exaltation théorique de la socialité et de la coopération, et l'appel adressé par notre pratique scolaire à des mobiles presque exclusivement égoïstes de vanité ou de crainte. L'école traditionnelle est en même temps que l'école de la contrainte et des stimulants artificiels, l'école du travail individuel et de l'ambition égoïste. L'école active sera, en même temps que l'école de l'initiative mentale, fondée sur l'intérêt spontané, l'école du travail fraternellement coopératif, de la recherche joyeuse conduite en commun ; une « embryonic community life », dit John Dewey. Je défie que l'on puisse trouver une autre base à la formation et au développement du sens *pratique* de la communauté que la pratique même de la communauté dans la collectivité scolaire.

Sur la base de l'expérience morale ainsi acquise, d'une expérience immanente à la vie scolaire toute entière, la dernière classe de nos lycées et collèges serait enfin mise en mesure d'aborder avec fruit les problèmes de l'éclaircissement et de la systématisation théoriques de la vie morale. Faut-il dire, après ce qui précède, que nous concevrions cet éclaircissement et cette systématisation sous de tout autres formes que sous celle, traditionnelle et aujourd'hui encore dominante, de l'enseignement dogmatique, du « cours magistral » ? Ici plus que partout ailleurs, le travail coopératif, la recherche active en commun : c'est-à-dire la lecture de quelques grands moralistes, l'analyse de leurs thèses par les élèves eux-mêmes, la discussion de ces thèses, leur confrontation avec les résultats de l'expérience acquise en commun : tels pourraient être les thèmes et les méthodes d'une réflexion sur les problèmes généraux de la conduite, à laquelle nous paraîtrait pouvoir appartenir une *valeur d'action* infiniment supérieure à celle que peut comporter l'enregistrement plus ou moins somnolent d'un monologue professoral.

La classe de Philosophie et la formation civique. — Alors aussi, et dans le même esprit, avec les mêmes méthodes, sous le bénéfice de la même préparation lointaine, où nos élèves auraient puisé le sens de l'initiative et de la responsabilité, le goût du travail pour le travail et non pour la récompense, l'esprit d'entr'aide et de dévouement à la collectivité, pourraient être abordées ces réalités de la vie contemporaine, auxquelles l'école ne peut, ne veut, ni ne doit, sous peine de faillite, se fermer.

Il y aurait peu à ajouter sur ce point aux derniers programmes de notre enseignement philosophique, qui dans le domaine moral témoignent à l'évidence d'une volonté bien arrêtée de ne point s'en tenir à la discussion de quelques principes abstraits, mais de descendre, à la lumière de ces principes, dans l'examen des problèmes, même les plus délicats ou les plus brûlants, que pose la vie moderne : vie domestique (la crise de la natalité), vie économique (la question sociale), vie politique (l'organisation des relations internationales, le problème colonial).

Il y aurait peu à ajouter, mais il y aurait beaucoup à retrancher. Notre programme philosophique, comme nombre d'autres, a accueilli le nouveau sans se débarrasser de l'ancien. Il n'a rien voulu sacrifier (comme si la volonté de tout sauver, de tout gagner n'était pas le moyen assuré de tout perdre). N'est-il pas évident cependant qu'il faut renoncer à former en un an une tête métaphysique, un psychologue, un logicien, et par surcroît un citoyen ?

Nous demandons que notre enseignement philosophique se sauve en sacrifiant sa tradition la plus vétuste à ceux de ces éléments qui répondent aux intérêts les plus généraux et les plus vivants chez la grande majorité de nos élèves. Laissons la métaphysique aux Facultés ! Ne laissons pas davantage envahir nos études philosophiques par la psychologie, entendue et traitée à la manière d'une science positive. Je disais plus haut qu'elles doivent être une réflexion synthétique sur l'homme et sur les œuvres de son esprit. Cette réflexion devrait trouver son couronnement dans la préparation du citoyen de demain : elle devrait faire le pont entre la vie dans les petites communautés scolaires, qu'elle résumerait, et l'entrée dans la grande

communauté de la vie nationale. Demain, notre bachelier pourra oublier la philosophie de l'école : il n'aura plus que faire de PLATON et d'ARISTOTE ; en quoi pourrait-il lui être nécessaire, s'il n'est pas destiné à devenir professeur de philosophie, de se rappeler les définitions du nominalisme, du réalisme et du conceptualisme ? Mais il aura à faire face à ses responsabilités d'homme et de citoyen, et telle est la pensée qui ne devrait pas nous quitter un instant, nous autres éducateurs, telle est celle qui peut et doit donner en particulier à notre enseignement philosophique sa perspective propre, sa finalité dernière, en même temps que sa gravité et sa résonnance.

Aujourd'hui nous sommes encore loin de compte. Les problèmes sur lesquels nous voudrions voir mettre l'accent sont noyés dans un programme immense, encyclopédique, invertébré. Comme ce sont eux qui paraissent exiger pour l'examen le minimum de connaissances précises, il est inévitable qu'ils soient souvent traités hâtivement, négligemment, en fin d'année. On constate qu'ils sont habituellement ceux sur lesquels nos candidats sont le moins informés et ont le moins réfléchi.

Faut-il dire — mais cette précision est sans doute inutile après la conception ici présentée de ce que devrait être, selon nous, l'enseignement philosophique — que cette formation civique indispensable, nous ne saurions la vouloir séparée de la *formation humaine* ?

Faut-il dire encore — mais n'est-ce pas un autre énoncé de la même thèse ? — que nous demandons dans ce domaine comme dans les autres un enseignement de réflexion critique, conforme à nos hautes traditions de libéralisme et de respect des consciences, et non l'imposition d'une doctrine officielle, d'une orthodoxie politique et sociale ?

Sans doute nous ne désespérons pas que cet enseignement, systématiquement développé, puisse travailler à produire entre jeunes Français une certaine convergence des esprits et des cœurs : car enfin, par delà les antagonismes, naturels ou artificiels, n'est-il pas certains biens communs, certaines valeurs de civilisation, comme celles que nous venons de rappeler, dont les nécessités de la lutte politique, dont les querelles de partis, masquent trop souvent l'existence et obscurcissent l'éclat, mais dans la conscience et le respect desquelles la jeunesse, généreuse et non prévenue, peut être mise à même de communier ?

Ceci, il faut le dire en toute netteté, à une condition : c'est qu'on ne prétende pas faire passer sous le couvert de ces valeurs nationales de civilisation la justification, l'apologie de telle ou telle forme politique ou sociale, qui elle, au lieu d'appartenir à ces biens communs et permanents, n'appartiendrait qu'à l'ordre des choses périssables et des « catégories historiques ».

Dans l'esprit général de l'école active, ces valeurs communes ne devront pas être imposées, mais découvertes. A plus forte raison, l'examen des problèmes et des controverses que soulèvent ces choses périssables devra-t-il être conduit, par opposition à tout dogmatisme, dans l'esprit d'une libre information et d'une libre discussion.

Nous avons tenté par exemple de développer ailleurs (1) les méthodes actives, exclusives de toute thèse imposée, par lesquelles nos jeunes gens pourraient s'initier à l'intelligence de la question sociale, par la lecture, l'analyse, la confrontation des arguments que présentent respectivement les conservateurs de l'ordre social existant et les constructeurs de cités nouvelles.

Le même travail critique — pour ne retenir que deux points essentiels — devrait être conduit par les mêmes méthodes sur les problèmes que soulèvent les tentatives récentes pour organiser la vie internationale, sur la S. D. N., sur sa structure, sur son idéologie, sur ses possibilités pratiques.

Il ne serait ni possible ni désirable qu'une telle enquête conduisît tous les jeunes esprits qui y participeraient au même point, les menât tous aux mêmes conclusions. L'école d'une démocratie n'a pas à former des conservateurs sociaux ou des socialistes, des partisans de la politique de « sécurité collective » ou de la politique d'alliances. Elle a à former des citoyens éclairés, avertis des problèmes de leur temps, des citoyens dont les convictions politiques et sociales ne reposent ni sur l'ignorance ni sur le parti-pris, des citoyens capables enfin de justifier leur choix en raison. Sa tâche propre est de développer chez les jeunes générations l'intelligence politique et sociale, de telle manière que sur chacun des problèmes cruciaux il soit donné à chacune des thèses antagonistes de s'affirmer demain à un niveau spirituel supérieur à son niveau présent, lequel implique la plupart du temps méconnaissance grossière, déformation injurieuse des raisons de l'adversaire. A cette condition, l'école peut favoriser une évolution saine et pacifique des rapports humains.

Entre la formule du catéchisme politique et social qui est celle des Etats autoritaires et « totalitaires » et l'abstention presque absolue qui a été jusqu'ici de règle en ces matières dans les pays de civilisation libérale

(1) L'Instruction civique à l'école active. Communication au Congrès d'éducation nouvelle de Nice. Pour l'*Ere Nouvelle*, n° de novembre 1932.

et démocratique, nous avons à découvrir la formule d'une formation civique positive conciliable avec un respect religieux de l'enfant et de la liberté de ses choix futurs. Nous voulons, nous aussi, que l'école s'applique à former des bons Français. Mais un bon Français, n'est-ce pas d'abord un esprit libre ?

Je conclus :

1° A la nécessité que notre enseignement philosophique, s'il veut être une préparation à la vie et à ses devoirs, se penche toujours davantage sur la vie, et reconnaisse toujours davantage pour sa fin propre une initiation aux valeurs et aux problèmes de la cité, préparée par une réflexion synthétique sur les valeurs généralement humaines de la science et de l'art ;

2° A la possibilité de l'orienter dès maintenant dans ce sens, dans toute la mesure que permettent des programmes plus inspirés, jusqu'ici, par les traditions propres au monde des philosophes que par les besoins de la vie moderne et, singulièrement, par les exigences morales et éducatives d'une démocratie ;

3° A la solidarité de la réforme des études philosophiques et de la réforme scolaire prise dans son ensemble, celle-ci devant avoir pour objet de substituer le plus possible le ressort naturel de l'intérêt pour le travail aux ressorts artificiels d'une émulation factice, les méthodes actives aux méthodes dogmatiques, le travail coopératif au travail égoïste, et étant appelée par là même à fournir les bases d'une éducation morale et politique positive.

II

Sanctions-Notations

Communication de M. Ginat, Professeur au Lycée du Havre, au Congrès du Havre (avril 1936)

Il ne sera question dans cette note ni des sanctions disciplinaires (récompenses, punitions), ni des sanctions sociales de l'enseignement (diplômes, résultats d'examens), mais des sanctions immédiates du travail des élèves, des appréciations et des notes.

Sans doute ces divers problèmes sont-ils liés. Le problème général de la notation en englobe d'autres et touche à tout le système universitaire. Nous l'envisagerons d abord pour ce qu'il est actuellement, en fonction ensuite de ce qu'il devrait être.

Les systèmes de notation actuellement employés sont trop connus pour qu'il soit utile d'y insister. Rappelons simplement les appréciations larges (T. B., B., etc...), les notes chiffrées sur 10 ou sur 20, voire sur 100 et examinons de suite les difficultés qui se présentent, dans l'usage de ces notations, du côté des professeurs, des parents et des élèves.

Les professeurs ont une tendance très nette à abuser de la sensibilité de la notation chiffrée. Nombreux sont ceux qui cotent par demi-point ou quart de point. Ils sont conduits assez naturellement à cette exagération par la nécessité de classer les élèves. Ils croient apprécier les divers exercices, relativement les uns aux autres et ne se rendent pas compte que cela ne justifie aucunement une pareille précision dans la notation. Ils parviennent encore aux fractions de points en totalisant des résultats notés largement. S'agit-il dans un même exercice d'une question de cours et d'un problème, la première cotée 5/10, le second 6/10, la moyenne 5,5 se présente sous une forme exagérément précise. Passe encore pour ce demi-point, mais il est inadmissible que certaines écoles éprouvent encore le besoin de noter leurs élèves en centièmes de points (moyennes de tous les exercices d'un trimestre ou moyennes de tous les résultats d'un examen). Il faudrait tout de même admettre qu'on ne fait pas une expérience précise avec la moyenne de dix expériences grossières.

Les échelles de notation sur 10 ou sur 20 sont incommodes. Les notes des exercices faibles se tassent aux environs de 0 sans discrimination possible. Il y a pourtant des degrés dans la nullité. Les notes se groupent plus mal encore à l'autre extrémité de l'échelle. La note 20 peut-elle être attribuée à un élève ou réservée à l'inaccessible perfection ? Les scientifiques cotent ainsi de 0 à 18 ou de 0 à 20 ; les littéraires, plus soucieux de marquer l'imperfection humaine, cotent de 5 à 14, voire de 8 à 12. Le plus grave est bien cette incohérence dans l'emploi par les divers professeurs d'une même échelle. De temps à autre, cette incohérence se révèle de façon patente, mais grotesque. C'est un texte de Cicéron, coté en thème latin, au-dessous de la moyenne. C'est une

copie d'un candidat au baccalauréat cotée 4 par l'un, 16 par l'autre, etc. En général, un correcteur livré à lui-même tâtonne ; deux correcteurs ne s'entendent pas au sujet d'un même travail.

On peut maintenant reprocher aux parents d'attribuer une importance exagérée à ces pauvres notes, considérées comme un jugement mathématique infaillible, participant de la mystique des chiffres. En un mot, les parents croient volontiers à la valeur absolue de la note. Il ne se rendent pas compte de son caractère relatif. La note s'applique pourtant à un exercice particulier (composition) : elle exprime un jugement de valeur instantanée et non de valeur moyenne, lorsqu'elle l'exprime correctement. Je signale à ce propos l'usage, très critiquable, de baisser les notes de travail en fonction de la mauvaise tenue ou de la mauvaise conduite des élèves.

Il faut signaler aussi le méfaits de l'arrivisme des parents. La note représente à leurs yeux une consécration sociale du mérite mais aussi le droit d'accès à l'élite. Ils y croient et ils y tiennent.

Est-il étonnant, dans ces conditions, que les enfants tiennent, eux aussi à leurs notes ? Est-ce à dire qu'ils en aperçoivent le caractère aléatoire ? Je ne le crois pas : il faut les en convaincre et cela n'est pas toujours très facile. En tout cas, s'ils l'aperçoivent, ils n'en peuvent tenir compte, poussés qu'ils sont pas leurs parents et leurs camarades. Ils en arrivent à ne tenir plus qu'aux notes. La note du devoir et surtout de la composition est la fin dernière de toute leur activité. Combien de fois avons-nous observé nos élèves se précipiter sur la note lorsque nous leurs rendons un exercice, mais n'éprouver aucune hâte à lire les obervations que nous avons inscrites en marge de leur copie, pour leur évident perfectionnement ? Pour les élèves, la fin importe, non les moyens. Collaboration, copie sur les camarades, agitation fébrile en vue de quêter une réponse, un résultat ; tous ces procédés malhonnêtes sont de mise. Et cela crée l'atmosphère des classes où les élèves ne songent qu'à « souffler » et à « tuyauter ». Cette manie des notes engendre insincérité, malhonnêteté, arrivisme, système D, etc. Il est très difficile de faire entendre à des élèves qui se garderaient de voler un centime, que copier une composition est une opération bien autrement frauduleuse. Cela engendre une morale scolaire différente de la morale sociale. Mais voilà qui est au moins aussi grave. Les élèves sont décontenancés lorsqu'on supprime les notes. Plus de notes, plus de travail en général. Ils en arrivent à être incapables de travail désintéressé. Je laisse à penser ce que devient dans ces conditions le culte des vraies valeurs !

Et maintenant examinons en soi le problème des notations. C'est un cas particulier du problème de la mesure. Or ce problème est complexe, même en physique. S'agit-il de la mesure d'une longueur ? Croit-on l'atteindre par une seule mesure ? Cette longueur peut être plus ou moins bien définie. La mesure peut être faite au moyen de règles graduées diverses, par des expérimentateurs différents ; en sorte qu'à chaque mesure correspondra un résultat particulier, mais différent des autres résultats. Si l'on groupe ces résultats, le tas admettra un milieu, et les mesures une moyenne. Nous pourrons déterminer une précision de groupement des mesures autour de la moyenne et constater qu'à cette approximation, toutes les mesures s'identifient avec leur moyenne. Pourquoi cette dispersion dans les résultats particuliers ? C'est l'effet des nombreux facteurs (variables) qui interviennent dans l'opération de la mesure. Tout d'abord, les facteurs relatifs à la longueur à mesurer, ceux qui concernent les règles utilisées, ceux enfin qui proviennent des expérimentateurs, de leur état de santé, de leur âge, de l'état de leur vue, etc. Ces variables sont en grand nombre. Par surcroît on les connaît mal. Une seule technique possible dans ces conditions : l'application intelligente des lois de la statistique. On cherchera à diversifier les procédés de mesure et les expérimentateurs de manière à multiplier les résultats, dont on évaluera une valeur moyenne, d'autant plus précise que les résultats seront mieux groupés.

Transposons ce problème dans le domaine des notations pédagogiques. On se propose évidemment d'apprécier, au travers de l'exercice particulier, les qualités ou les défauts fondamentaux de l'élève. Il s'agit de tester ses facultés, ses possibilités de culture, d'action, etc... L'objet de la mesure est déjà singulièrement fuyant. Nous avons bien le droit d'affirmer que cette mesure est fort mal définie. Si nous remarquons que de très nombreux facteurs y interviennent, nous pouvons ajouter que la mesure sera très imprécise. Comprend-on maintenant : 1° qu'une précision exagérée dans l'expression des notes soit inutile, voire dangereuse en ce sens qu'elle est scientifiquement malhonnête ; 2° que soit indispensable un groupement des notes, pour en tirer une moyenne ; 3° que soit indiquée une expression approchée de cette moyenne, elle-même peu précise.

Il faut donc de nombreuses notes relativement à des exercices très divers : questions de cours, problèmes, exercices d'imagination, de construction, tests de tous or-

dres, etc... Mais à quelle comptabilité vont s'astreindre les malheureux professeurs ? Fort heureusement il n'en est rien. Il est très aisé de relever ces notes sur un graphique où l'intégration en une moyenne se fait d'elle-même. A la vérité plusieurs graphiques sont indispensables, un par spécialité pour l'enseignement du second degré. Ainsi se trouvent multipliés les procédés de mesure et les expérimentateurs. Il serait souhaitable que ces graphiques soient tenus par les élèves, sous le contrôle des professeurs. Est-il meilleur moyen de dériver en exercice éducatif un travail fastidieux de contrôle ? Ces graphiques seraient rassemblés en un livret, tenu en tout temps à la disposition des familles. Finie cette comptabilité énervante et vaine des notes de quinzaine ! Finie aussi cette tendance à l'appréciation d'un résultat isolé en guise de moyenne ! Pourquoi, d'ailleurs, ce livret ne serait-il pas présenté aux examens ? Tous ces graphiques, conservés de la Sixième à la Philosophie, ne fourniraient-ils pas la plus véridique et la plus vivante image de la scolarité ?

Mais ces graphiques ne sont-ils pas un peu encombrants ? Ce sont peut-être là opinions de gens qui n'en ont jamais usé. A la pratique, ce dispositif se révèle d'une grande commodité. Il suffira, pour s'en rendre compte de jeter un coup d'œil sur les graphiques de notes et sur la collection de graphiques classés dans un classeur à fiches étagées, exposé au Congrès.

Reste la question des notes elles-mêmes. L'amélioration des échelles de notation conduirait peut-être à une modification radicale de nos habitudes ; mais qu'importe. On prétend tester un complexe psychologique au moyen de la valeur d'un travail. Ne serait-ce pas saisir une part plus importante de ce complexe que de tenir compte du temps mis par l'élève pour élaborer son exercice ? C'est d'ailleurs l'usage en sténographie ou en dactylographie où le facteur temps joue un rôle particulièrement important. C'est à la réflexion le cas de tous nos exercices, même limités quant à leur durée. Cette limitation est en effet plus apparente que réelle. S'agit-il d'une composition : certains élèves ont terminé une demi-heure avant la clôture de l'exercice ; d'autres en prolongeraient volontiers la durée de une demi-heure. Pratiquement, un certain battement est toléré, en sorte que le facteur-temps, si arbitrairement éliminé de la compétition, s'y réintroduit naturellement. Inutile d'insister sur la nécessité de tenir compte du temps dans les tests, exercices où la rapidité de l'exécution doit normalement jouer un grand rôle. Mais comment tenir compte de cette variable-temps ? Affecter sur 20, quinze points au travail par exemple, réserver les cinq autres au temps ? Médiocre solution ; actuelle pourtant ! Mieux vaudrait employer le système suivant de notation : former une fraction, en cotant le travail au numérateur, le temps au dénominateur. On peut, en effet, poser en principe qu'un élève est d'autant mieux doué qu'il est capable de mieux exécuter un travail en un temps plus court. Le mérite de l'élève est donc proportionnel directement à la valeur de son travail, inversement au temps employé. Il en résulte une note chiffrée étrange au premier abord parce que nous ne sommes pas habitués à ces échelles de mesure. Je me bornerai à faire remarquer que cette échelle de notation n'est pas nouvelle en physique ; elle correspond même aux échelles de mesure les plus évoluées, les plus rationnelles, dont le type est l'échelle des sons. Celles des températures et des vitesses sont comparables en leur incommodité aux échelles habituelles de notation.

Mais voici qui paraît plus pratiquement important. La perfection est exprimée dans les anciennes échelles par le chiffre maximum mais accessible. Il en résulte tout d'abord, comme nous l'avons vu, un flottement considérable dans la façon de concevoir la limite accessible. Un vieux professeur avait accoutumé de dire : « 20, c'est pour Dieu le père, 19 c'est pour moi, et 18 ce sera pour vous si vous faites aussi bien que moi. » Cette boutade posait et résolvait un problème. En effet, le maître, tout supérieur qu'il soit à ses élèves, n'en a pas moins une valeur propre. Admettons qu'il ait dans sa classe un excellent élève. Il ne se distingue de cet élève que par la rapidité avec laquelle il résoudra les questions proposées. Posons qu'ils les résolve plus rapidement, ce qui n'est pas toujours évident. Il n'en est pas moins vrai que cette rapidité doit varier d'un maître à l'autre. Tout cela est inexplicable, sans incohérence, avec l'ancienne notation. Au contraire, la nouvelle s'accommode fort bien à tous ces cas limites. Un esprit infiniment subtil et rapide résoudrait parfaitement et instantanément le travail proposé. Il lui serait attribué une note infinie. La perfection n'est pas de ce monde, mais l'infini pas davantage. Un esprit d'une lenteur infinie, de même qu'un esprit parfaitement ignorant aboutiraient tout ensemble à une note nulle. Mais cette note nulle ne serait atteinte que lentement comme un point asymptotique, avec toutes latitudes pour apprécier et noter les lenteurs et les insuffisances graduées des élèves. Les divers maîtres seraient notés tout comme les élèves dans ce système. Souhaitons qu'ils arrivent toujours en tête. Au reste personne ne les noterait et ce serait plus sûr. Il résulte également de l'emploi de cette no-

tation une grande facilité pour le classement des élèves. Les *ex-æquo* sont nombreux avec l'ancienne et cela constitue une gêne administrative ; ils deviennent rares avec la nouvelle, sans pour cela contraindre à une ridicule précision.

De graves objections ont été élevées pourtant contre ce système. Pourquoi attribuer au facteur temps une telle importance ? Le temps n'intervient-il pas beaucoup plus en sténographie qu'en composition française ? D'autre part, ne conviendrait-il pas de réagir contre la hâte et les insuffisances de l'époque moderne en n'attribuant pas au temps une telle influence ? Séparer le temps des autres variables qui conditionnent le jugement pédagogique paraît en outre scientifiquement contestable.

Et ceci nous amène à une autre notation, en usage en Amérique, notation préconisée en France par A. Delmas et M. Boll, qui évite le défaut de la précédente, mais en retient la grande qualité de ne pas assigner de limites ni à la perfection ni à la nullité. Elle s'accommode d'un jugement grossier, comme l'est le contrôle psychologique lui-même. Une note moyenne s'exprime par o, les degrés supérieurs par +1, +2, +..., les degrés inférieurs par —1, —2, —... On en revient à peu près, si l'on se contente d'un petit nombre de notations à l'ancienne échelle (mal, médiocre, bien), mais avec beaucoup plus de commodité. Qu'on ne se méprenne pas sur l'emploi des chiffres qui n'apporte ici aucune précision supplémentaire. Il faut y voir simplement la possibilité de tracer des graphiques, de saisir une évolution, de juger d'un ensemble scolaire.

Peut-être le classement des élèves n'y gagne-t-il pas en commodité, à l'inverse de la précédente notation ?

Mais ceci nous ramène à la question de l'opportunité des compétitions scolaires. Elles ne sont guère souhaitables. Mieux vaudrait les supprimer. Grande peut être la tendance, en Education nouvelle, à faire subir le même sort aux notes de toutes sortes. Après le mal que nous en avons dit, est-il bien nécessaire de conserver ces notes à fâcheuses conséquences. Il y a en fait un mal plus grave encore dans l'Enseignement, c'est celui des examens ; mal pédagogique (il entraîne le bachotage et conditionne tout notre enseignement en l'assujettissant aux vieilles routines), mal social (c'est encore une source d'insincérité, de malhonnêteté et d'insuffisances de toutes sortes). En fait, les notes conduisent, dans notre système actuel, aux examens et les examens utilisent les notes. Il faut donc tendre à supprimer d'abord les examens. Mais il faut conserver un critère rapide de sélection. Des moyennes de notes peuvent seules y aboutir, en ce sens qu'elles représentent ou doivent représenter une synthèse des facultés et des possibilités des élèves. Mais il n'y faut pas de moyennes figées en un chiffre unique, comme nous le pratiquons à notre grand regret, dans les livrets scolaires du baccalauréat. Il faut une moyenne géométrique, sous la forme d'un tas de points sur un graphique, ou d'une courbe. C'est introduire le dynasmisme de la vie dans ce problème de la sélection. C'est réintroduire en quelque sorte la variable-temps en tenant compte de l'évolution, si importante chez les enfants, et en définitive de la possibilité de progrès.

Une conclusion pratiquement et immédiatement réalisable peut être tirée de cette rapide étude.

Nous n'obtiendrons pas de sitôt la suppression des examens. Nous pouvons en réclamer un meilleur aménagement. Au lieu d'une maigre collection d'épreuves et d'un examinateur par épreuve, demandons pour les examens :

1. La multiplication des épreuves ;
2. La multiplication de leur correction (la doubler au moins) ;
3. L'intervention large et efficiente des moyennes géométriques de toutes les notes de l'année, amodiées dans le sens d'une précision moins illusoire.

La sélection serait scientifiquement plus correcte, socialement moins injuste, pédagogiquement efficace.

Nouvelles Diverses

Les périodiques pour la Jeunesse

B. I. E. — *Genève*, 1936, 106 pp., frs s., 3.

Cette publication est le résultat d'une enquête entreprise par le Bureau international d'Education auprès des spécialistes de la littérature anfantine de divers pays ; elle complète les ouvrages consacrés par le Bureau aux livres pour la jeunesse (*Collaboration internationale et littérature enfantine. La Coordination dans le domaine de la littérature enfantine*, etc.). Les principaux problè-

mes touchant aux périodiques destinés aux enfants sont traités dans la présente étude .Le lecteur apprendra, par exemple, ce que devraient être, à l'avis des spécialistes, le contenu et la présentation du périodique idéal. Il trouvera un chapitre sur le genre très contesté des journaux écrits par les enfants, un autres sur les recherches qui pourraient être entreprises dans le domaine des périodiques pour la jeunesse, et il découvrira, à quelles méthodes certains journaux doivent leur succès. De nombreuses citations de la presse pédagogique étayent les arguments présentés dans cette étude.

Dans la bibliographie annotée, qui fait suite au rapport élaboré par Mlle Blanche Weber, 23 pays sont représentés par un choix de journaux signalés au Bureau international d'Education. L'examen des publications citées dans la rubrique des journaux écrits par les enfants permettra à chacun de se faire une opinion sur ce genre très spécial de périodiques. Enfin, une dernière rubrique indique les études parues sur les journaux destinés aux enfants.

Cette publication, qui fait pénétrer le lecteur très avant dans un domaine peu exploré de la littérature enfantine rendra de grands services aux rédacteurs de périodiques, aux maîtres de tous les degrés de l'enseignement, aux bibliothécaires et aux parents.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

J.-R. SCHMID, Docteur en philosophie, **Le Maître-Camarade et la Pédagogie libertaire,** étude historique et critique (Collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J.-J. Rousseau, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, vol. 15,5 × 22,5, de 235 pp., francs suisses : 6 ; francs français : 30).

L'Allemagne d'avant la dictature a fourni une pléthore d'ouvrages sur l'Ecole active. Il me souvient qu'en 1911, voulant établir la bibliographie de mon petit livre sur l'Ecole active (on disait alors : « école du travail »), je n'avais pas relevé moins de huit cents titres... Il est vrai qu'en 1929, quand j'ai voulu constater *de visu* les résultats de cet effort, j'ai trouvé, à Berlin, trois classes dont une seule bonne ; à Jéna : une. Et c'est tout. La montagne avait accouché d'une souris. En français, par contre, presque pas de livres — ou, ce qui revient au même, des livres rédigés par des étrangers : Ellen Key, Fritz Grunder. — Seul l'Institut J.-J. Rousseau faisait alors exception. Ses professeurs : Ed. Claparède, P. Bovet, J. Piaget, Ad. Ferrière, etc., ont été, dès l'origine, les pionniers de l'éducation nouvelle — tout au moins dans leurs livres ; — le soussigné seul à pratiqué (dès 1900 chez Lietz, en 1902 à Glarisegg, dès 1913 à l'Ecole-Foyer des Pléiades ; puis, en 1920, à Bex, et dès 1933, au Home chez Nous, à La Clochatte-sur-Lausanne).

Dès 1921 — premier Congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle à Calais — et 1922 : création de la revue : *Pour l'Ere Nouvelle*, le mouvement a gagné les pays de langue française. Parmi les précurseurs, Robin, de Cempuis, était mort, mais le Dr. O. Decroly qui avait créé son école de normaux en 1909 et présidé en 1911 le premier Congrès de pédologie à Bruxelles, s'est tôt rallié à notre mouvement.

Ce mouvement, on a pu le croire mal en point — ou, tout au moins, mis en sourdine, — depuis l'avènement des dictatures, de droite ou de gauche. Il n'en est rien. Voici que paraît un livre tout neuf — une thèse de doctorat de Genève — qui ressemble comme un frère jumeau à « L'autonomie des écoliers », à « l'Ecole active » et à « La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active ». Problème central : autorité ou liberté ? Ce fut, on s'en souvient, le sujet de notre congrès de Locarno, en 1927. Et nous avions conclu : non pas liberté-anarchie, mais « libération » de l'esprit de l'enfant. Ici, le problème est envisagé sous l'angle de l'adulte : « maître-magister » qui s'impose ou « maître-camarade » qui propose simplement son concours ?

Ce livre paraît avoir été conçu, — sinon écrit, — en deux époques bien distinctes. Il semble qu'au début, l'auteur, un jeune, ait été pris d'un enthousiasme spontané pour l'idée du « maître-camarade ». Tout au long de la partie historique du livre, sous l'objectivité qu'il s'impose, il dissimule mal ses sympathies et va jusqu'à critiquer un peu vertement ce qu'il appelle le « conservatisme » des pionniers de l'Education nouvelle. Hé oui ! notre esprit rétrograde, qui l'eût cru ? Aainsi, nous aurions prêché, sons les pratiquer, les avantages de la liberté et ceux de l'intérêt, à l'exclusion de toute notion de l'effort. Pourtant, la différenciation et la concentration par l'effort n'ont-elles pas toujours constitué la base de notre doctrine (pour employer un mot vieilli et trop rigide) ? Dans le sous-titre de « L'Autonomie des Ecoliers » : formation des citoyens de la nation et de l'humanité, nous révélerions, selon J.-R. Schmid, une arrière-pensée, celle d'un but *extrinsèque*...

Bref, dans cette partie historique, « le libertaire » semble s'annoncer et je fourbissais, en marge, mes armes. Ceci d'autant plus que les auteurs étudiés ensuite — après le self-government, l'Ecole active et les Ecoles nouvelles à la campagne eussent reçu leur « paquet » — Ellen Key, Gurlitt, Wyneken, passent pour très libertaires et que l'étude des communautés scolaires de Hambourg (à défaut des écoles expérimentales et autres de l'U.R.S.S. de 1917 à 1922,

que l'auteur ignore) semblait devoir nous conduire au panégyrique du libertarisme...

Point ! Très habilement, l'auteur nous ménageait une surprise ; il avait caché son jeu. — Ou bien, en cours de route, a-t-il évolué et tourné casaque ? On se le demande. Quoi qu'il en soit, le voici qui constate l'échec des tentatives libertaires. Il en cherche la cause, ou les causes. Pourquoi l'anarchie des enfants ? Parce que le type psychologique de cet âge demande, réclame, exige un père, un chef, un guide, un être à respecter, à suivre. Parce que les maîtres-camarades n'ont ni su, ni voulu être ces chefs. Pourquoi ? Par fixation infantile, par arrêt de développement. L'analyse qu'on donne de l'anarchiste libertaire permanent est excellente. C'est un révolté infantile.

Le mot « éducation » lui-même vient de *exducere* et implique la *sortie* d'un état, l'orientation vers un autre état jugé supérieur. Et si respect implique amour réciproque, l'amour ne doit pas dégénérer chez l'enfant en une « fixation à l'adulte ». L'adulte doit savoir *libérer* l'enfant. Il doit — et ceci, ce sont les derniers mots du livre, mots auxquels nous souscrivons pleinement — être l'ami du « meilleur moi » de l'enfant.

Des deux parties de cet ouvrage éloquent et riche par sa documentation germanique — l'auteur est Suisse allemand et dédie son livre à M. et Mme Willy Schohaus, — la première, historique, est beaucoup plus étendue que la seconde, critique. Et c'est dommage, en un sens. Je reconnais pourtant que le monde d'idées évoqué par le dernier mot de l'ouvrage donnerait lieu à un autre ouvrage copieux. L'auteur du « Maître-Camarade » l'écrira-t-il ? Comment se conduira, à l'école, le maître qui veut être l'ami aimant du « meilleur moi » de ses élèves ?...

Répondons pour lui : il devra être le psychologue clairvoyant qui aperçoit : *a*) l'axe central réel de l'enfant, son élan vital corporel et spirituel : concentration et unité dynamique de son être ; *b*) les instincts, tendances, intérêts profonds et aptitudes, — tous, eux aussi, réels et concrets, — qui vivent en lui et qui, marques de différenciation, devront être cultivés et enrichis en fonction de son être total. D'où, culture de l'immanence : l'enfant doit pouvoir se « centrer » sur la base de son individualité complexe ; — et culture de la transcendance : l'enfant doit pouvoir s'élever et s'unifier en une « personne » (pour employer le mot cher à Emmanuel Mounier, Denis de Rougemont et autres jeunes groupés autour de la revue *Esprit*).

En outre, le maître nouveau doit connaître ce double processus : attirer l'enfant puis le libérer ; l'attirer vers ce qu'il y a de meilleur en lui, maître, donc vers son propre « meilleur moi », pour employer le mot de M. J.-R. Schmid ; puis transférer, au sens psychanalytique du terme, ce respect, cet attachement, s'il y a lieu : cet amour, vers un objet plus haut — les esprits religieux diront : vers un Etre plus haut. — Passage du relatif imparfait vers un absolu ; contact de l'âme individuelle avec cet Absolu : en cela réside l'essence de toute éducation religieuse ; disons mieux : de toute éducation. Tout cela tourne autour du concept : « centrer » l'enfant ; et, préalablement, « centrer » l'adulte, le maître. C'est là ce que j'ai essayé de développer dans « L'Ecole sur Mesure, à la mesure du maître » et dans « Le Progrès spirituel » — traduit en allemand sous ce titre : « Der Primat des Geistes ». — M. J.-R. Schmid, semble ne pas connaître ces livres. Il y eût trouvé la synthèse qu'il cherche, le côté positif et constructif du « Maître-Camarade » clairvoyant.

Ad. F.

*
* *

Robert DOTTRENS, **Le Progrès à l'Ecole : Sélection des élèves ou changement des méthodes ?** (Collection d'Actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, vol. 13×19 de 187 pp., fr. s. 3,50).

M. Robert Dottrens, directeur d'Ecoles à Genève, et Président du Conseil de l'Institut J.-J. Rousseau, est un ouvrier infatigable de l'Education nouvelle. Théoricien et praticien, il occupe une position enviable. Il n'est ni le théoricien tenu par ses fonctions universitaires à l'écart de la vie multiforme de l'enfance ; ni le praticien lié à une tâche limitée et obligé — trop souvent — à s'astreindre à des programmes et méthodes officiels qui ne répondent ni à la science, ni à son tempérament, ni à la nature et au rythme des élèves qu'il a autour de lui. Certes M. Dottrens, dans les écoles qu'il dirige, doit faire appliquer les méthodes de l'Etat ; mais ces méthodes, à Genève, sont infiniment souples et modernisées, et, à l'Ecole expérimentale du Mail, on peut faire en somme ce que l'on veut, pourvu que les élèves témoignent d'année en année, de progrès réels. Peut-être bien exagéré-je ; « ce que l'on veut » — et « infiniment » — ces termes marquent une orientation plutôt qu'une réalité. N'importe : le champ de travail, concret et réel, de M. Dottrens est privilégié. C'est là, aux yeux de la science théorique et de la pratique future, une double responsabilité. Privilège oblige !

Le but auquel s'est attaché M. Dottrens est celui-ci : indiquer la technique la meilleure pour « le travail individualisé ». Ceci est le titre d'un second ouvrage qui paraîtra plus tard. L'ouvrage actuel en est en quelque sorte l'introduction générale. « Nous montrons les deux voies principales qu'a suivies la réforme de l'éducation populaire : recherche d'une meilleure organisation scolaire en vue d'un rendement accru ; mise au point de méthodes nouvelles mieux adaptées que les anciennes à la conception que nous avons de l'enfance et aux conditions actuelles du travail de l'instituteur. » — Méthodes nouvelles. Par où il faut entendre, non pas la négation de l'influence de l'adulte (abstention), ni des exigences qui seraient excessives pour les quatre-vingt dix-neuf pour cent des éducateurs, mais la « libération » du maître (le mot est de moi) afin qu'il puisse se donner plus pleinement à ses devoirs de maître, de psychologue individualisateur, de chef moral, de guide. Ceci selon le mot de Pestalozzi, qui souhaitait voir, sur le terrain de l'instruction, le maître « outil mécanique d'une méthode dont

les résultats jailliraient naturellement de sa forme, indépendamment de celui qui la manie » ; — ou, selon l'idée de Henri Bouchet : « Une bonne méthode est un instrument qui doit « rendre » avec n'importe quel maître et sans exiger de lui beaucoup de travail ni de souci : le principal acteur doit être et rester l'élève lui-même. Si une méthode a besoin, pour être efficace, d'un bon professeur, elle ne vaut rien. » Formule un peu trop absolue, convenons-en. Ce reproche, exiger un maître trop parfait, est celui que M. Dottrens adresse à Mme Boschetti-Alberti à Agno. Pourquoi, répondrons-nous, limiter l'action excellente de certains maîtres qui peuvent faire *mieux* que ce que prescrivent les programmes officiels ?

Cela dit, voyons le contenu de ce livre. Une première partie traite des classes différenciées. Système dit de Mannheim. Classes mobiles, etc... Puis viennent les tentatives : enseignement mutuel, etc., aboutissant à l'Ecole active. Puis encore : les méthodes qui servent le problème de plus près : O. Decroly, Berthold Otto, John Dewey, P. Petersen, R. Cousinet, pour le travail par équipes ; Mme Alexander-Deschamps, MM. Bezard et Bouchet pour le travail individuel. Bref coup d'œil sur les essais en pays de langues allemande et espagnole — où l'on oublie l'Amérique du Sud.

La deuxième partie du livre est consacrée à un examen beaucoup plus approfondi de trois méthodes : celle de Célestin Freinet ; celle de Miss Parkhurst : Plan de Dalton (où l'on ne rend pas assez justice au fait que théorie et pratique de ce Plan, jusque dans les détails les plus caractéristiques, sont dus à Mme Montessori elle-même, lors de son voyage aux Etats-Unis) ; celle de Carleton W. Washburne : système de Winnetka. M. Dottrens trouve « sévères » mes critiques au sujet de Winnetka ; pour l'époque, elles étaient justes ; elles émanaient d'informations directes, parents et élèves ; d'ailleurs Washburne a évolué, évolue encore ; M. Dottrens, citant Mlle Smits-Jénart, le dit lui-même cinq lignes plus bas (p. 176).

« Washburne, a dit Raymond Buyse, a mis en pleine lumière deux principes qui seront à la base de la pédagogie de demain : 1) il a montré qu'à une psychologie individuelle peut et doit correspondre une pédagogie différentielle ; 2) il a taylorisé l'instruction pour valoriser l'éducation. » Et M. Dottrens d'ajouter : « Il est temps que, dans notre pays, nous nous mettions à la besogne, si l'on veut, à l'exemple de Washburne, réformer les écoles de façon qu'elles préparent mieux les enfants à leur vie d'adultes : donner à chacun d'eux la nourriture intellectuelle et la formation morale les plus capables de permettre le plein épanouissement de toutes les virtualités. »

Ad. F.

*
* *

OUVRAGE DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Dr Dora SCHMID, présidente du comité de rédaction suisse pour la politique sociale, et autres auteurs, **Ein Jahr mehr Kindheit** (Zurich, Orell. Fuessli éd., 1936, vol. 17 × 24 de 86 pp., fr. s. 3. —).

Plaidoyer en faveur de l'élévation à 15 ans de l'âge minimum auquel les enfants sont admis à gagner leur vie, avec introduction corrélative d'une neuvième classe primaire, ceci afin de lutter contre le chômage de la jeunesse et d'assurer à un plus grand nombre une préparation plus poussée. Une foule de problèmes sont abordés, celui, entre autres, de la santé ; celui également, du préapprentissage, etc... Matériel statistique sérieux et intelligemment utilisé. Parmi les propositions, nous approuvons surtout le retard d'une année dans l'entrée à l'école. Nos programmes scolaires sont psychologiquement prématurés. Obéir à la curiosité spontanée de l'enfant conduit à reculer l'enseignement, à faire moins en quantité et davantage en qualité.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✱ Soleil ✱ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

L'ECOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
Pavillon — Grand jardin — Soins maternels
Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS,** *ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrès, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » —
Les 5 éléments en boite bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** »
Les 5 éléments en boite Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** »
Les 4 éléments en boite bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.**
Les 10 éléments laqués en boite Skyto, **75.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **7.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **8.** » Poupées décroissantes, 5 sujets, **12.** » — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **6.** »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **8.50**
Les Boules décroissantes à encastrer, **14.** »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re Série, La Journée de l'Enfant, **24.** » — *2e Série,* Les Jeux de l'Enfant, **24.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - **LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE**
pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an.. **17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)**

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA REDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

1er numéro consacré au Congrès de Cheltenham

I. — *NOTE PRÉLIMINAIRE.*

II. — *SÉANCE D'OUVERTURE :*

a) Mrs Ensor : Allocution ;
b) Sir Percy Nunn : Le vingt-et-unième anniversaire de la Ligue.

III. — *LA FORMATION DE LA PERSONNALITÉ LIBRE ;* Symposium :

a) Mr Carson Ryan (Président) ;
b) Dr J. Hadfield ;
c) M. G. Bertier.

IV. — *L'IMPRIMERIE A L'ECOLE :*

a) Dr Wallon, *Président :* Allocution ;
b) C. Freinet : Exposé.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. OCTOBRE 1936 N° 121

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS V·

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IV° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 121 Octobre 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve n° 697-92

VIIe Congrès Mondial
de la
Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

(21e *anniversaire*)

CHELTENHAM (Angleterre)

(31 Juillet — 14 Août 1936)

Président : Sir PERCY NUNN (Director Institute of Education)

NOTE PRÉLIMINAIRE

Notre désir était de pouvoir discuter les questions impliquées dans le thème de ce congrès avec des représentants de pays « en pleine évolution », c'est-à-dire l'Allemagne, l'Italie, l'U. R. S. S. Nous avons fait tous nos efforts pour nous assurer la présence de délégations de ces trois pays, parce qu'il nous semblait que leur point de vue, même s'il ne devait pas concorder avec ceux de la majorité d'entre nous, devait nécessairement être exprimé au cours d'un congrès comme le nôtre.

C'est pourquoi, dès le début de l'année nous avons demandé aux pays en question d'envoyer ici des délégations et cependant nous sommes finalement obligés de nous passer des délégués de ces trois importants pays, des délégués officiels tout au moins. Il y a ici un ou deux représentants de chacun de ces trois pays, mais en ce qui concerne l'Italie et l'Allemagne, je crois qu'ils ne sont nullement qualifiés pour discuter même en réunion privée avec les congressistes la question de l'orientation pédagogique allemande ou italienne. D'autre part, il se trouve ici deux professeurs enseignant en Russie et le représentant du Président du comité pédagogique de notre Société anglaise pour les Relations culturelles avec l'U. R. S. S. Ils ont apporté de la documentation de Russie et vous la montreront. Ils sont prêts à discuter avec un groupe qui désirerait les entendre de tout ce qui regarde l'éducation dans la Russie actuelle.

J'ai à vous annoncer un autre changement de programme très regrettable. Le Professeur Langevin dont beaucoup d'entre vous se rappelleront l'activité comme Président de notre dernier Congrès à Nice pensait fermement jusqu'à il y a deux jours être parmi nous aujourd'hui. Malheureusement, après l'effort trop intense qu'il a donné depuis deux ans aussi bien dans le domaine politique que dans sa sphère habituelle d'occupations, son docteur lui ordonne énergiquement un repos de deux mois. C'est ainsi que nous aurons le regret d'être privés de la présence du Professeur Langevin.

Pour le Comité d'organisation,
W. T. RAWSON.

Séance d'Ouverture

I

ALLOCUTION DE Mrs ENSOR

Présidente de Séance

Amis, dans la soirée d'hier, le Maire de Cheltenham vous a souhaité la bienvenue et nos Vice-Présidents l'ont remercié au nom du Congrès. Aujourd'hui, où se tient notre première réunion officielle, je salue au nom du Comité Exécutif de la Ligue tous les délégués venus ici de tant de contrées diverses. Nous savons que nombreux sont parmi vous ceux qui arrivent de pays très lointains, ainsi que ceux qui ont dû surmonter pour venir des difficultés de tout ordre résultant des barrières qui dans notre monde moderne surgissent de pays à pays. Nous sommes tout particulièrement reconnaissants à ceux qui ont fait tant d'efforts pour se joindre à nous dans des circonstances aussi difficiles.

Vous savez que nous fêtons le vingt et unième anniversaire de la naissance de notre Ligue, et, chose étrange, je constate avec joie que nos membres ne paraissent pas aujourd'hui plus âgés qu'ils ne l'étaient il y a vingt et un an. Peut-être nos cheveux ont-ils quelque peu blanchi, mais demeurant jeunes de cœur et d'esprit, nous ne vieillissons pas réellement. Dans un mouvement comme le nôtre, qui, toujours, va de l'avant, cherche sans cesse à s'adapter aux conditions nouvelles et s'attaque périodiquement aux questions les plus pressantes de l'époque, il n'y a guère danger de vieillir.

Hier au soir, nous avons été nombreux à penser que c'était là, plus qu'un Congrès, une joyeuse réunion de famille, où nous rencontrions de vieux amis et souhaitions la bienvenue aux nouveaux dans le cercle familial.

Ceux qui ont assisté à tous nos Congrès savent bien que l'un des aspects les plus caractéristiques de nos réunions a toujours été la fraternité, la mise en commun de nos expériences ; l'acquisition d'inspirations nouvelles, stimulantes, à rapporter dans nos pays respectifs pour y prêcher la bonne parole, la formule d'éducation la plus propre à amener un meilleur ordre de choses. Je sais que cette année encore nous nous assemblons non pas tellement pour affirmer notre manière de voir que pour essayer de comprendre celle de nos collègues.

Ceci s'applique surtout aux pays où le mode d'évolution diffère actuellement du nôtre. Ne croyons pas que nous ayons, nous, trouvé la vérité. Personne jusqu'à présent ne l'a trouvée, n'a trouvé de solution aux terribles problèmes de l'heure. Nous pensons donc qu'il nous faut étudier avec une réelle sympathie tout ce qui nous vient de ces pays et peut nous aider à les comprendre. « Tout comprendre, c'est tout pardonner » et leurs méthodes bien que différentes des nôtres, peuvent nous apporter des enseignements précieux.

Nous voici donc réunis en toute sympathie dans l'intention d'essayer de comprendre diverses tentatives faites pour résoudre les problèmes qui se posent à notre univers actuel.

Depuis vingt et un ans, tour à tour, les aspects particuliers de la question éducative retiennent notre attention et sollicitent nos efforts, eh bien ! il me semble qu'il n'en est pas de plus vital, de plus essentiel que celui qui sert de sujet aux travaux de ce Congrès : Education et liberté, discussions sur les fondements d'une société libre.

Car je suis absolument certaine du fait que dans le cœur de tout être humain, de tout peuple, existe le désir d'être libre, de vivre dans une société libre ; ce qu'il nous faut savoir c'est comment réaliser ce désir et comment, par l'éducation donnée dans les écoles des pays les plus divers, amener nos enfants à assumer envers la vie l'attitude qui leur permettra, le temps venu, d'obtenir pour tout être humain la liberté de se développer selon sa propre loi, de vivre sa propre vie, non pas comme individu isolé, mais en soumettant sa liberté au bien général, au bien de la société.

Conférence après conférence, discussion après discussion, nous apporterons des points de vue différents quant à la manière d'atteindre ce but.

Rappelez-vous, je vous prie, que la Ligue fut fondée en 1915, en pleine guerre, et tout naturellement le point de départ de cette fondation ne fut pas tant de rénover l'éducation que le désir intense de quelques-uns d'entre nous de trouver un moyen d'éviter une nouvelle guerre, un ensemble de méthodes qui empêcheraient toute guerre à l'avenir.

Il semblait incroyable que notre monde civilisé moderne au lieu d'employer à des fins constructrices les magnifiques découvertes de la science s'en servit pour détruire l'humanité et telle fut la note fondamentale, la note vitale que l'on se proposa de clamer

(1) En français dans le texte original.

par la voix de la Ligue. Il nous sembla, et c'est le cas de tous les réformateurs en puissance, que par l'éducation nous pouvions réaliser une grande partie de notre programme. Pensant que les écoles du type nouveau offraient plus de facilité pour répandre et développer ces idées, nous avons pendant une longue suite d'années concentré nos efforts sur les méthodes pédagogiques nouvelles, méthodes qui permettent le développement de ce qu'il y a de meilleur dans l'enfant. Car après tout, ce sont les êtres humains qui font les guerres et si nous arrivions à créer une attitude d'esprit différente, des rapports différents, humains, d'homme à homme, de nation à nation, cela suffirait à faire cesser les guerres.

Ainsi, au moyen de l'éducation, nous essayons de jeter des bases, mais le procédé est lent, très lent, très sûr aussi. Peut-être la Société des Nations doit-elle son échec partiel au fait d'être une superstructure sans fondations solides. Notre méthode est donc la plus sûre pour atteindre notre but.

Mais aujourd'hui, aux prises avec une nouvelle crise, menacés peut-être d'une nouvelle guerre, nous sentons qu'il nous faut trouver une voie plus rapide Aussi notre désir, à l'occasion de ce Congrès, est-il de nous consacrer à nouveau au grand idéal du pacifisme constructif afin de rentrer chez nous en lutteurs, non pas pour parler de paix, non pour être d'inactifs pacifistes, mais pour travailler activement à quelque pays, à quelque école que nous appartenions, pour travailler avec passion à l'avènement d'un monde où les êtres humains soient effectivement membres d'une grande famille. Chacun de nous donnera la note spéciale de sa propre culture, mais un monde en sortira qui sera uni et dont nous serons dignes d'être les citoyens.

Donc, amis, n'oublions pas qu'à la base de nos travaux il y a notre ardent désir de rassembler tous ces hommes, toutes ces femmes venus de tous les points du globe (et beaucoup d'entre eux, absents en fait, sont avec nous par la pensée) de les rassembler pour travailler comme jamais aucun de nous n'a travaillé jusqu'à présent, donnant tout, nous donnant nous-mêmes avec toutes nos facultés, tous nos moyens matériels, tout ce que nous possédons pour hâter la naissance d'une nouvelle pensée, d'une attitude nouvelle qui détournent et rendent impossible une guerre catastrophique.

Nous allons maintenant entendre un aperçu des changements qui se sont produits depuis vingt et un ans dans le domaine pédagogique.

Nous avons le grand avantage d'avoir ici parmi nous Sir Percy Nunn, un vieil ami, l'un de nos plus courageux amis, et toujours prêt à nous aider de toute manière. Il n'est guère de personnalité plus autorisée pour vous donner le résumé de l'activité pédagogique depuis la naissance de la Ligue et des modifications qui ont été introduites dans le domaine éducatif.

J'ai le grand plaisir de vous présenter Sir Percy Nunn et j'ajoute, en lui souhaitant la bienvenue de votre part, que cette présentation est tout à fait inutile.

II

LE XXIe ANNIVERSAIRE DE LA LIGUE

par

Sir Percy Nunn

Président du Congrès

Le cadre de ce septième Congrès mondial n'est pas aussi brillant que le fut celui de plusieurs Congrès précédents. Le ciel bleu, la mer Méditerranée, la réputation de la Côte d'Azur, font ici défaut et, bien que nous ne soyons pas éloignés de la ville natale de Shakespeare, cette région ne peut lutter avec le rayonnement shakespearien du Château d'Elseneur.

Nous espérons cependant que vous trouverez un certain charme à Cheltenham. La ville, qui n'est pas dépourvue d'allure, est assez représentative de l'ère de prospérité victorienne et la contrée environnante nous semble à nous autres, Anglais, particulièrement pittoresque.

Voici les collines des Cotswolds. L'homme et la nature semblent avoir collaboré ici d'une manière des plus intimes ; nous souhaitons que ceux d'entre vous qui viennent de loin arrivent, au cours des semaines qu'ils vont passer dans ce pays, à se laisser pénétrer par son charme dont nous sommes fiers.

Il y a à Cheltenham une autre particularité qui en fait un cadre approprié à une discussion pédagogique, c'est qu'il s'y trouve, outre plusieurs écoles, deux grands collèges dont la présence dénote que la préoccupation éducative ne nous a pas attendus pour se manifester. Nos prédécesseurs si critiqués de l'ère victorienne pensaient eux aussi à cette Education nouvelle, ils y croyaient. Le Collège de Cheltenham est un bel exemple de la foi des Anglais en leurs « Public-Schools », monuments d'un idéal vieux de cent ans et qu'ils considéraient avec quelque raison, je crois, comme la contribution la plus importante que l'Angleterre ait offerte à l'éducation.

Evidemment, ces « Public Schools », dont

le nom est une cause de perplexité pour nos amis étrangers, étaient une institution « de classe », mais l'époque où elles furent créées ne se préoccupait guère de l'éducation des masses. Et elles incarnaient et détiennent encore certaines caractéristiques que nul d'entre nous ne saurait dédaigner : rectitude intellectuelle, sévérité dans l'idéal, et par dessus tout importance capitale accordée à la formation du caractère, formation qui reste une préoccupation dominante dans notre pays ; conviction, enfin, que les jeunes gens élevés dans ces écoles doivent en sortir avec le sens très fort du devoir privé et social, une inclination très marquée pour le service de la nation et peut-être aussi une notion exacte du rôle de la morale mineure que nous désignons par le terme de bonnes manières.

Toutes ces choses, nous pouvons dire en bonne justice, que les Public Schools en sont les illustrations vivantes. Et en dépit de l'ironie et des plaisanteries qu'on ne leur ménage pas, tout Anglais leur garde au fond du cœur un sincère respect.

Près du collège de Cheltenham, pas trop près, cependant (les préjugés victoriens ne l'auraient pas permis), se trouve une autre institution : le « Collège des Dames » (Ladies' College). Ce nom suffit à le situer dans le temps: il ne nous viendrait pas à l'esprit aujourd'hui de baptiser une institution : Ladies' College.

Ce collège, fondé en 1854, est un nouveau témoignage des profondes préoccupations pédagogiques de nos prédécesseurs de l'époque. Ce fut une des premières grandes expériences faites dans le domaine de l'éducation des jeunes filles, tendant à donner à celles-ci des avantages du même genre que ceux offerts à leurs frères dans les Public Schools. Ladies' College et d'autres semblables qui surgirent peu à peu ont joué un rôle capital dans l'édification de l'Angleterre contemporaine.

Il eut la bonne fortune inappréciable d'avoir comme première directrice une femme de tout premier ordre, Miss Beale, dont le nom est devenu légendaire au même titre que ceux d'un petit nombre de directeurs d'écoles hors pair, véritables héros de la profession.

Notre rencontre dans cette ville est donc justifiée puisque nombre de choses nous y rappellent que de même qu'il y eut de grands capitaines avant Agamemnon, il a existé des penseurs soucieux d'éducation et prêts à consacrer aux problèmes qu'elle pose leurs efforts les plus dévoués avant même que n'eut été fondée la Ligue pour l'Education nouvelle.

Mais je ne suis pas ici pour glorifier le passé. Je dois vous parler de l'heure présente et de l'avenir, et avant tout, il me faut exprimer la satisfaction justifiée que nous éprouvons à retrouver ici, vingt-et-un ans après sa fondation, un mouvement international, non seulement vivant mais encore étonnemment vigoureux en dépit des forces formidables dont parlait si éloquemment Mrs Ensor, qui n'ont cessé de déchirer ce qui formait peut-être à un moment un univers plus ou moins uni et d'en éparpiller les éléments. Cette satisfaction, nous la devons pour la plus grande part à Mrs Ensor, car c'est elle qui, à une époque des plus sombres, eut l'idée de fonder la Ligue et c'est à son enthousiasme indomptable, à la profondeur de sa pensée, à sa remarquable puissance d'observation, à ses qualités morales qu'est dû le succès de ce mouvement.

Après avoir donné libre cours à notre joie, jetons un regard sur le travail des vingt-et-une années qui viennent de s'écouler. Il semble qu'il n'y ait pas lieu d'établir une distinction entre l'histoire de l'activité de la Ligue et celle des progrès, des réformes accomplis en général dans le domaine éducatif.

Il serait exagéré de dire que le mouvement en avant a été dans ce domaine suscité et entretenu par notre Ligue, mais ce serait exagérer la modestie de ne pas reconnaître le rôle considérable joué par nos membres dans ce mouvement. La Ligue a été un centre de force où sont venus puiser tous les amoureux du progrès, les exaltés, désireux de rompre tous liens avec le passé, les modérés attachés aux traditions mais conscients des réformes nécessaires ; les éducateurs de toutes nuances ont trouvé un précieux réconfort et une véritable source d'inspiration dans nos réunions. Les Congrès régionaux semblent avoir eu une influence remarquable sur les pays où ils se sont tenus. Je cite à titre d'exemples un récent Congrès en Hollande et cette réunion si impressionnante en Afrique du Sud où tant d'éducateurs réunis pour la première fois sans doute en nombre aussi imposant, se sont rencontrés pour discuter les problèmes qui se posent à eux avec tant d'acuité.

Le bien qui résulte de ces réunions ne peut être consigné dans des statistiques, mais il est hors de doute qu'il est considérable.

D'ailleurs c'est dans le rapport de la Ligue que se trouve reflétée l'image de ses activités et elle est contenue également dans le très remarquable Programme qui est entre les mains de chaque congressiste et qui peut donner une idée de l'extraordinaire somme de travail et d'efforts que représentent actuellement les diverses branches de l'activité de la Ligue.

Et maintenant, après ce coup d'œil jeté

sur nous-mêmes, permettez-moi de tourner mes regards sur l'ensemble du mouvement éducatif dans le monde. Qu'est-ce que l'Education nouvelle ? En quoi est-elle nouvelle ? Il s'est trouvé des sceptiques pour déclarer qu'il n'existe pas d'idée nouvelle dans le domaine de l'éducation et j'accorde qu'ils ont raison si on s'en tient à la lettre.

Vous pourrez toujours découvrir que l'idée neuve que vous exprimez, Platon l'a eue avant vous et qu'entre temps elle a reparu au jour un certain nombre de fois ; mais la caractéristique la plus importante d'une idée pédagogique réside-t-elle dans sa nouveauté historique ? Le sens qu'elle recèle peut être redécouvert, réaffirmé, examiné à nouveau. On peut y trouver un rapport insoupçonné avec les conditions actuelles et des applications totalement neuves à ces conditions. Dans ce sens, il est justifié que les idées générales qui constituent l'Education nouvelle sont neuves dans leur ensemble. Bien que chacun des éléments puisse, au dire des érudits, remonter à une époque lointaine, l'ensemble apporte quelque chose de nouveau.

Qu'est-ce donc que cette nouveauté ? A mes yeux, elle ressemble beaucoup à une révolte. Et quel en est le sens ? Mme Ensor nous a dit comment l'idée de la Ligue avait surgi dans son esprit. Comme un cri de révolte contre les horreurs de la guerre de 1914, de révolte contre cette idée que l'homme est condamné à subir périodiquement de telles horreurs. C'est là sans nul doute une des raisons puissantes qui ont poussé beaucoup d'entre nous à se joindre à la Ligue. Mais je crois que cette explication de la raison d'être de l'Education nouvelle n'est ni la seule ni la plus profonde. D'ailleurs, la plupart des aspects caractéristiques de l'Education nouvelle, tels qu'ils nous apparaissent actuellement, faisaient l'objet d'études et de discussions dès la période d'avant-guerre aux Etats-Unis, où il y a dans le domaine de l'éducation un perpétuel bouillonnement d'idées neuves et même dans notre calme et conservatrice Angleterre.

Mr Holmes avait déjà publié « Ce qui existe et ce qui pourrait exister » (What is and What may be) ; nous discutions les idées de Mme Montessori. La conférence des New Ideals avait inauguré à Runton la série de ses réunions périodiques qui continuent toujours par un congrès consacré au mouvement montessorien.

Certaines des idées mises en avant étaient fort révolutionnaires alors et nous paraissent banales à présent. La révolte n'avait donc pas attendu la guerre pour éclater, elle débuta avant la guerre et c'était bien une révolte.

Je ne veux pas dire, cependant, que dans l'Education nouvelle tout provient d'une réaction contre ce qui est ou ce qui fut et de l'aspiration vers ce qui devrait être. Les causes qui firent naître la révolte furent sans nul doute multiples. Le fait seul de la généralisation, de l'extension à tous de l'enseignement dans de nombreux pays est une de ces causes. Dans notre pays, par exemple, on avait pu remarquer depuis 1902 dans le domaine de l'éducation une grande activité administrative. Les écoles secondaires avaient surgi de toute part. Les maîtres recevaient une formation de plus en plus poussée et voyaient leurs idées s'élargir en conséquence. L'éducation devenait l'objet d'un intérêt intense qui devait forcément faire naître la critique de l'état de choses existant et donner l'impulsion à de nouvelles recherches. Il en fut de même pour la tendance qui s'affirmait de plus en plus à considérer l'enseignement non pas comme un privilège réservé à quelques élus, mais comme le droit de tous, tendance qui modifia bien des idées. Pourtant, et j'y insiste, le mouvement d'éducation nouvelle eut à son origine bien plutôt le caractère d'une révolte que celui d'un développement, d'une évolution. Contre quoi était dirigée cette révolte ? Eh bien ! sans nul doute, contre la mécanisation toujours croissante de la vie ; contre l'extension au domaine de la vie des méthodes industrielles de catégories physiques et chimiques.

Margaret Mac Millan, la femme inspirée envers laquelle notre Ecole Maternelle a une si grande dette de reconnaissance, dit un jour qu'il suffisait de jeter un coup d'œil sur une école élémentaire d'une de nos villes pour y reconnaître l'œuvre du régime industriel, pour y voir en somme une usine de production enfantine. Cette idée est toute remplie de sens et de vérité et mérite qu'on s'y arrête. Donc, en dépit de tout le dévouement consacré à l'éducation élémentaire, Margaret Mac Millan avait discerné dans les méthodes une terrible faiblesse : la parenté des idées directrices de l'école avec celles qui étaient à la base de notre grand système industriel de l'époque victorienne. Et en effet, il faut l'avouer, les principes qu'on appliquait inconsciemment à l'usine, à l'école, se ressemblaient étrangement : la notion d'une discipline imposée du dehors, les idées psychologiques plutôt grossières dont nous avons même à présent tant de peine à nous débarrasser, procédant toutes de cette conception que la grande affaire de l'éducation est d'aiguiser les outils intellectuels de manière à ce qu'ils soient à la disposition de leur propriétaire quand les problèmes de la vie se poseront à lui.

La révolte dont je parle impliquait cette

pensée que la vie dépasse la mesure des catégories mécaniques, qu'elle est une chose qu'il s'agit de comprendre en se pliant à ses règles propres et non pas en essayant de la faire entrer dans des formules mécaniques. En un mot, je dirais que ce mouvement se plaçait du point de vue biologique en matière d'éducation, si je ne craignais que ce mot fût mal interprété et ne vous donnât l'impression que l'éducation nouvelle assimile les êtres humains aux animaux. Par conception biologique nous entendons une compréhension de la vie en tant que phénomène doué d'une continuité qui lui est propre, d'un procédé de développement spécial, lesquels ne sauraient être entièrement décrits en termes de physique ou de mécanique. La vie est un échange permanent entre les dons innés de l'être vivant et le milieu qu'il rencontre et où il agit. Bref, la poésie, les arts, la philosophie, tout ce qui concerne l'âme et l'esprit aussi bien que la vie physique doivent être considérés comme constituant un phénomène unique vécu par les êtres humains et qui n'a pas d'existence en dehors d'eux. Il me semble que c'est la claire conscience de cette vérité que nous trouvons à la base de notre mouvement. Et s'il vous plaît de penser que cela constitue un retour à la conception des anciens Grecs, lesquels considéraient la vie comme un tout, ce n'est pas moi qui vous contredirai. Mais il me semble qu'il y a là plus qu'un simple retour à l'idée de la vie se réalisant dans un beau corps et dans un noble esprit, et excluant toute trace d'opposition ou d'inimitié entre ces deux aspects de sa manifestation.

Nous retournons certainement vers cette formule, mais c'est avec une compréhension nouvelle de la signification du phénomène, compréhension élargie non seulement par près de deux mille ans d'expérience chrétienne, mais encore par de grands progrès dans l'ordre scientifique. A la base de notre mouvement il y aurait à mon avis cette idée bien simple en elle-même, mais que nous avons enrichie d'un sens auquel n'avaient pas pensé les éducateurs, nos prédécesseurs, l'idée que c'est à la vie que nous avons affaire.

Nous commençons, par exemple, à être moins à l'aise à l'égard d'un principe jusqu'à présent si familier, si évident, si juste, si essentiel, en apparence, à savoir que l'enseignement scolaire, la vie scolaire tout entière, sont la préparation à la vie qui commence à la sortie de l'école. D'un certain point de vue, c'est une chose évidente, mais la vérité qu'elle recèle à nos yeux est bien différente de celle qu'y voyait une époque antérieure.

Cette vie scolaire, considérée alors comme une simple période préparatoire à la vie, nous pensons maintenant qu'elle est un segment de la courbe totale de la vie, un segment ayant son caractère et sa valeur propres. Nous n'admettons pas que la ligne générale de la courbe vitale soit déformée pendant la période scolaire par les exigences des années qui suivront.

Un exemple frappant de cet état d'esprit c'est le profond souci que nous inspire l'examen imposé à nos enfants anglais vers l'âge de 16 ans, examen dont le résultat exerce une influence si grande sur leur avenir. Nous sommes nombreux à craindre que l'existence de cet examen ne fausse puissamment l'éducation des jeunes enfants. Il n'est guère de journal aujourd'hui où vous ne trouviez exprimée une crainte semblable par rapport à la pression qu'exercent sur l'enseignement secondaire les exigences de la formation universitaire.

Tout ceci manifeste notre désir de voir l'éducation recevoir son caractère des lois propres à la période de la vie correspondant à l'âge scolaire.

Cela ne signifie pas que la vie scolaire doit être isolée de ce qui lui succèdera. La vie est par essence une synthèse fluide, mouvante du passé, du présent et de l'avenir. Mais nous devons éviter que l'avenir y soit représenté par un procédé mécanique. Pour autant qu'il s'y mêle, l'avenir doit former part intégrante de la vie spontanée du présent. Il me semble que c'est là un idéal que nous pressentons tous, auquel nous croyons jusqu'à un certain point et que beaucoup d'entre nous considèrent comme d'une extrême importance, et c'est là, je le répète, l'une des idées exprimées dans notre mouvement. Le travail réalisé au cours des vingt-et-une dernières années a beaucoup contribué à la naissance et au développement de semblables conceptions. Songeons, par exemple, à toute l'aide apportée aux éducateurs par les psychologues pour la compréhension de la croissance de la vie chez l'enfant. Et les études plutôt austères, celles dont mon ami le Professeur Spearman fut l'initiateur, sont les plus importantes concernant les limitations des facultés humaines. Il y a aussi le vaste domaine dont Freud fut le premier à prendre possession et que ses élèves et ses contradicteurs continuent — non sans quelque tapage parfois — à explorer. Il n'est pas dans ma pensée d'affirmer la pérennité de toutes les notions que nous associons avec le nom du célèbre professeur. Je me suis risqué, jadis, à indiquer que le sort fait à Freud par la postérité pourrait être le même que celui réservé à Darwin ; que ses doctrines pourraient être mises en doute ou modifiées dans leur presque totalité, mais qu'en dépit

de cela Freud continuerait à être respecté en tant que pionnier dont l'œuvre exerça une influence capitale en orientant de façon toute nouvelle les recherches concernant le domaine si important du développement des êtres humains.

Nul doute que le changement d'attitude au regard des problèmes de la vie enfantine provoqué par les enseignements de Freud n'ait modifié profondément le point de vue des éducateurs concernant les adolescents. Puis les recherches se sont portées sur le côté physique de l'éducation. Nous sommes actuellement fort préoccupés de cette question. La physiologie glandulaire est venue modifier profondément nos idées concernant la vie physique de l'enfant. Les questions de régime alimentaire sont à l'ordre du jour. Un éditeur me disait l'autre semaine : « le régime se vend à présent ». Et pourquoi cette avidité du public pour ce qui touche à l'hygiène alimentaire ? Sans doute, il y a pour l'expliquer de multiples raisons, mais l'une d'elles, qui nous intéresse tout spécialement, pourrait bien être la bonne. Une fois de plus, un aspect différent de l'idéal grec nous éclaire de sa splendeur. Nous sentons que pendant le siècle écoulé nous avons négligé de donner au corps et à son développement toute l'attention à laquelle il a droit.

Ne déduisez pas de là que nous nous désintéresserons dorénavant des aspects intellectuels de l'éducation ; non, nous nous éveillons simplement à la conscience de l'unité de la vie, du tout qu'elle forme et nous usons avec empressement de tous les moyens qui tendent à compléter harmonieusement ce tout.

Cette conception fondamentale a modifié l'intérêt que nous portions à l'éducation. Celui-ci est devenu de l'intérêt pour le développement de certains modes d'existence. De l'attrait sentimental appelé autrefois : étude de l'enfant, nous avons passé à un point de vue nettement scientifique.

Le concept de la vie de l'enfant comme fragment de l'ensemble créateur de la vie, et celui de la vie comme phénomène essentiellement dynamique ont conduit au développement de ce qu'on nomme l'école active. En examinant les sujets de toutes nos discussions, nous trouverions qu'ils sont en rapports avec ce que j'ai appelé notre conception centrale.

Certains d'entre nous s'intéressent spécialement à l'aspect technique de la pratique de l'enseignement, ils recherchent le moyen d'appliquer dans la routine journalière l'idée fondamentale de la spontanéité individuelle. Ces réflexions aboutissent à des méthodes comme celle de Mme Montessori, par exemple, dont l'influence est si large, à d'autres encore, plus ou moins dérivées de la première, comme le plan Dalton, et tant d'autres. Mais nous ne pouvons ici entrer dans ces détails d'importance secondaire.

Un fait qui me semble, lui, très important ne pourra non plus retenir longtemps notre attention. C'est l'extension énorme du programme scolaire à laquelle nous assistons. Cette extension est sans nul doute en rapport avec la découverte moderne de l'ancien concept de la vie en tant que tout. La vie telle qu'elle nous apparaît dans les sociétés humaines s'est exprimée sous bien des formes diverses. Les expériences résultant de la vie en commun ont donné naissance à des types multiples d'organisation sociale et politique. Le sens créateur de l'être humain s'est manifesté dans tous les domaines, artistique, scientifique, littéraire, et notre compréhension actuelle de la vie nous impose l'obligation de fournir à la vie en développement de l'enfant l'occasion de contacts nombreux et féconds avec toutes les expressions de la vie humaine. C'est ce qui différencie totalement les programmes d'aujourd'hui de ceux en usage il y a vingt-cinq ans.

Ce sujet qui mériterait d'être développé, je ne puis que l'effleurer en passant et vous indiquer un autre problème, l'un de ceux auxquels nous nous sommes, dans la Ligue, constamment efforcés de trouver une solution.

Notre Présidente, dans son discours, a fait allusion à cette vérité que la vie bien qu'elle ne se rencontre que dans les individus, n'est pas un phénomène individuel mais bien un phénomène social. C'est en nous basant sur ce principe que nous avons, au cours des vingt-et-une années d'activité de la Ligue, attaqué sous toutes ses faces dans nos écoles le problème de la transformation de l'école en authentique société. Au lieu d'être comme actuellement un groupement d'enfants réunis pour s'assimiler l'enseignement qu'on leur propose, l'école deviendrait une société réelle formée de membres d'âges différents réunis pour mener une vie commune.

Un chapitre des plus intéressants de l'histoire de notre Ligue pourrait avoir pour sujet les efforts instructifs bien qu'anonymes et inconnus vers la solution de ce problème et c'est à cette occasion que se pose tout particulièrement la question de la liberté.

Nous savons tous que certaines de nos écoles, s'inspirant d'un esprit très avancé, admettent une solution radicale à ce problème, d'autres ne vont pas si loin, mais il n'est certes pas une école dans toute l'Angleterre et probablement pas non plus dans les autres pays, où la conception nouvelle de l'école ou de la société n'ait exercé une influence profonde sur l'éducation qu'on y

donne et où la question de savoir jusqu'à quel point la liberté est indispensable comme élément de santé et de progrès à l'école ou dans la société n'ait fait l'objet d'anxieuses recherches.

Quelques-uns des essais tentés en vue de résoudre ce problème seront présentés et discutés devant vous au cours du Congrès, aussi me bornerai-je, en terminant cet exposé déjà trop long, à une simple remarque complémentaire.

Pour nous tous, un problème demeure non résolu. Nous sommes assemblés ici, pleins de zèle, convaincus que la vraie voie de l'éducation n'a pas encore été découverte, doutant peut-être que cette voie soit une et nous demandant si des voies multiples n'existent pas, différant peu ou beaucoup les unes des autres de pays à pays selon la forme sociale, si des solutions parfaitement légitimes du problème posé par l'éducation ne peuvent exister qui s'écartent sensiblement de celles qui s'imposent à l'esprit de ce qu'il nous plaît de nommer le peuple amoureux de liberté.

Mais il est un point où je suis certain que nous nous rencontrons tous : c'est dans le sentiment qu'il est nécessaire de trouver la formule qui concilie notre marche en avant et les traditions du passé. Je ne sais si vous partagez la conviction profonde avec laquelle je sens le danger qu'il y aurait à négliger la vaste expérience accumulée au cours des âges par l'humanité. A mon avis, nombreuses sont les aventures tentées par de hardis explorateurs ces dernières années qui étaient condamnées à l'échec qu'elles n'ont pas manqué de subir parce que les explorateurs avaient négligé de jeter les bases d'une entente préalable avec les traditions éducatives de leurs prédécesseurs.

Je sens que dans la conception traditionnelle de la culture humaine sous ses aspects divers, que dans l'antique et noble conception de la discipline aussi il reste des forces qui nous sont indispensables.

Lorsqu'il y a quelque temps j'entendis un grand éducateur américain — que je ne veux pas nommer car il parlait dans un cercle privé — exprimer ses doutes sur le point de savoir si la culture européenne pouvait le moins du monde servir de milieu à la formation des jeunes citoyens américains, j'ai senti au fond de moi-même quelque chose — peut-être n'était-ce que le préjugé du citoyen d'une vieille nation, — quelque chose qui protestait. En tout cas, je ne m'embarquerais pas dans une aventure de ce genre, basée sur l'idée que l'expérience des peuples anciens est sans valeur, que les arts, les lettres, les sciences et toutes les autres expressions de la vie que nous nous sommes assimilés depuis l'aube de la civilisation ne sont pas considérés comme gardant un message à transmettre à l'humanité même pour la période la plus actuelle de son développement. Et quand d'autre part on propose de jeter par dessus bord toute notion de discipline, je ne puis m'empêcher de penser que nous nous privons d'un élément d'une importance capitale. J'ai à peine besoin d'ajouter que par le mot discipline je ne désigne pas l'action de maintenir l'ordre parmi nos élèves. Ce serait prostituer le mot en question. J'ai dans l'esprit un caractère inhérent à toute œuvre artistique digne de ce nom, à tout travail scientifique. Ce sens de l'ordre et de la mesure sans lequel nul effort humain ne peut donner de résultat précis ni valable.

Il me vient parfois la pensée que pour l'éducation nouvelle la plus grande difficulté sera peut-être de n'être pas trop nouvelle ; il faut cependant qu'elle le soit dans toute la mesure où elle sent pouvoir l'être, mais je persiste à croire qu'elle ne pourra pas apporter aux maux actuels de l'humanité le genre d'amélioration qu'espère d'elle notre Présidente si elle ne s'efforce de mettre en harmonie les aspirations du temps présent avec les traditions et les inspirations du passé.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs. *Chaque album* ..... **6 fr.**

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album* ..... **6 fr.**

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album* ..... **6 fr.**

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant..... **6 fr.**

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

La formation de la personnalité libre

(Symposium) — Président : Dr Carson Ryan U. S. A.

I

Il n'est peut-être dans notre thème général Education et liberté, pas de chapitre plus important que celui que nous allons étudier ce soir : la formation de la personnalité libre.

Les personnes qui ont suivi les Congrès successifs de la Ligue ont pu remarquer l'attention qui y fut toujours consacrée aux qualités spirituelles de l'être humain. Il fut un temps où il n'en était pas de même à l'extérieur de la Ligue. Je me rappelle le cas d'un maître d'école qui, il n'y a pas tellement longtemps, fut cité devant le tribunal d'un pays civilisé pour avoir injurié un enfant. Le juge prononça un non-lieu, alléguant qu'un enfant de cet âge n'a pas de personnalité à laquelle on peut faire tort.

L'un des caractères les plus encourageants de notre époque est peut-être la préoccupation actuelle de la science concernant la personnalité humaine, préoccupation qui a toujours existé chez les philosophes et les esprits religieux.

Au cours de l'année passée, il m'a été donné à maintes reprises d'entendre des hommes dont l'éducation avait été scientifique, mettons mécaniste, affirmer que les aspirations et les acquisitions purement mécaniques de la science deviendraient une menace si la science ne tournait également son attention vers le rôle de la personnalité humaine.

II

Dr J. Hadfield

Maître de Conférences

(Psychopathologie et Hygiène mentale)

à l'Université de Londres

Ces années dernières ont vu s'effectuer une grande transformation en psychologie dans la manière de concevoir l'esprit humain. Jadis, celui-ci était considéré comme un ensemble d'impressions, de sensations et de perceptions, ensemble édifié petit à petit, ce qui revenait à faire de la personnalité tout entière un édifice composé de ces divers éléments. Il était donc perpétuellement question de perceptions, d'associations et autres choses semblables.

La transformation que nous pouvons observer dans ce domaine est due pour une grande part à l'activité d'hommes tels que le Président du Congrès et aux efforts de la Ligue internationale. Nous considérons actuellement l'esprit comme une force dynamique et si les sensations et les perceptions ont quelque peu perdu de leur actualité, les impulsions et les tendances sont à l'ordre du jour.

Ceci représente un énorme changement sur le terrain éducatif. Car jadis la tâche de l'éducateur consistait à s'emparer de l'enfant, à le considérer comme privé de toute personnalité, en somme comme une cire molle, dans laquelle il s'agissait de faire pénétrer le plus grand nombre possible d'impressions. L'enfant, noyé dans des classes nombreuses, recevait ces impressions avec la plus grande passivité. Lors des examens, il était capable de reproduire les impressions reçues. Les élèves les plus aptes à les retenir et à les reproduire à l'occasion des examens étaient gratifiés de bourses d'études et devenaient professeurs ou arrivaient à quelque autre résultat fâcheux !

L'enfant nous apparaît à présent comme un souci vivant. Dès sa naissance, il apporte avec lui l'ensemble des tendances et des besoins de sa personnalité, besoins et tendances qui demandent à pouvoir se développer. L'éducation moderne s'efforce d'encourager, d'amener au jour et de développer ces tendances qui sont au fond de la vie humaine. Tel est le grand changement que notre génération a vu se produire en psychologie.

Il est vrai que certains chercheurs sont tellement frappés de l'importance du libre jeu des impulsions, qu'ils le considèrent comme la seule condition nécessaire au libre développement de la personnalité. Il en résulte que nous voyons des psychologues admettre qu'il suffit de laisser aux enfants la liberté sans limite quant à la manifestation de leurs impulsions et de leurs instincts, instincts combatifs, instincts sexuels et tous ceux qu'ils ont pu apporter à leur naissance.

Cette manière de voir a pour conséquence une expérimentation d'un intérêt extraordinaire. J'avoue que pour ma part, je préfère y assister en témoin sans y associer mes propres enfants ! L'un des résultats curieux de ces expériences est que, lorsqu'un enfant est autorisé à agir absolument à sa guise, il éprouve la privation d'un certain sentiment de protection et de sécurité et il tombe dans un état d'anxiété.

Un personnage fort connu se rendit récemment à l'une des écoles où est appliqué le principe ci-dessus. Il désirait y voir un professeur. Mais arrivé au bureau de celui-ci, et après avoir frappé plusieurs fois à la porte, il n'obtint aucune réponse. Après

une nouvelle tentative, la porte s'ouvrit et la tête d'un petit garçon parut : Que diable voulez-vous ? dit-il. Le noble pair fut si interloqué qu'il s'écria : Mon Dieu ! L'enfant répondit : Connais pas ! et claqua la porte.

Peut-être dira-t-on que c'est là la liberté, mais voici un autre exemple. A peu de temps de là, j'invitai deux élèves de la même école à passer quelques jours avec mes fils et moi à la campagne. C'était un samedi soir et nous nous disposions à écouter par T.S.F. les nouvelles sportives. L'un des visiteurs était un garçon de seize ans. Au moment où les résultats de son équipe favorite de foot-ball allaient être proclamés, l'appareil eut une panne. Ce fut l'occasion d'un accès de rage indescriptible. Lorsqu'il fut calmé, le jeune homme observa : « Tout à l'heure, j'étais fatigué, maintenant, j'ai une terrible migraine ». Cela aussi, on peut le qualifier de liberté et c'est le résultat de la latitude laissée à l'enfant de faire tout ce qui lui plaît.

Il est évident pour qui s'occupe de la santé mentale de l'enfant que ce genre de manifestation pure et simple des impulsions n'est pas le moyen d'arriver à la liberté. Il me semble qu'une des plus grandes difficultés de la discussion dans cette question de la liberté humaine réside dans le fait de ne pas établir une frontière suffisamment nette entre la liberté des instincts personnels et la liberté de la personnalité elle-même.

Les deux choses sont contradictoires. Pour arriver à libérer la personnalité dans son ensemble, il est indispensable de coordonner les instincts et les impulsions, de les harmoniser et de les diriger vers un but commun.

Nous savons que le bon fonctionnement de chacun de nos organes ne suffit pas à assurer une complète santé à notre corps. Il faut encore que les fonctions des divers organes soient coordonnées en vue d'un objet commun. C'est le rôle du système nerveux de constituer l'ensemble de la personnalité physique par le jeu harmonieux des fonctions organiques et la santé physique en est la conséquence.

Il en est précisément de même de la santé mentale. Les impulsions, les tendances constituent la matière première du caractère ; leur répression ne prive pas seulement celui-ci d'une partie de ses forces, mais elle offre le danger de voir reparaître les impulsions sous une forme anormale. On a donc, soit des tendances restées stationnaires, qui demeurent puériles et enfantines, soit des désordres nerveux.

Il y a plus. Pour arriver à une liberté réelle de l'ensemble de la personnalité, il faut donner aux impulsions et aux tendances un but commun. Nous reconnaissons de plus en plus clairement que la liberté vraie de l'enfant n'est pas la liberté objective, extérieure. Il ne suffit pas, bien que cela soit nécessaire, de donner à l'enfant dès son âge le plus tendre l'occasion de se développer, de manifester ses tendances innées, nous constatons que c'est du dedans que vient la vraie liberté.

Les psychopathes observent chaque jour, à propos des cas qu'il leur est donné d'étudier, que les liens où se débattent les enfants difficiles ne viennent pas de limitations imposées par le monde extérieur, mais bien de quelque conflit intérieur.

Voici deux cas tirés de mon expérience récente. L'un, celui d'une fillette qui souffre d'accès de colère si violents qu'à ces moments elle lance des assiettes à la tête de sa mère. Celle-ci est cardiaque et menacée de mourir d'un moment à l'autre. La fillette peut être dite libre, mais c'est inexact, elle est absolument prisonnière de ses crises de colère et lorsque celles-ci sont passées, elle éprouve de terribles remords.

Prenons un autre cas : une fillette de quinze ans que je soigne et qui souffre de dépression. De famille riche, rien ne pèse sur sa liberté matérielle. Elle a ses poneys, elle voyage. Pourtant elle est constamment sous l'empire de cette dépression qui la prive de toute joie de vivre, de toute spontanéité et paralyse sa vitalité.

D'autres sont prisonniers de la peur. Tel ce garçon de 15 ans que j'ai vu récemment, qui va jusqu'à craindre de frôler qui que ce soit. Lorsqu'il pénètre dans une pièce. il se glisse le long des murs, il n'ose s'asseoir sur une chaise, il se perche sur le bord extrême du siège. Sa vie n'est qu'un tourment causé par la peur, peur des contagions pendant le jour et de nuit, peur des horribles cauchemars qui l'assaillent. Cet enfant, lui aussi, a tout ce qu'il peut désirer, toutes les possibilités de s'instruire et de se développer, il est prisonnier de son conflit interne.

Il y a les êtres dominés par la jalousie, par les soupçons, torturés par la timidité qui fait de leur vie une souffrance perpétuelle.

Il faut donc faire plus que de permettre aux enfants de s'exprimer librement ; il faut essayer de trouver un moyen d'empêcher que se tissent à l'intérieur de leur personnalité les liens qui l'empêchent d'être réellement libre.

La conscience morbide est une des causes les plus puissantes et les plus répandues d'esclavage intérieur. Certaines gens se sentent obligés d'agir en tout avec une conscience, un scrupule, une attention exagérés. Cette obsession engendre une véritable incapacité de vivre, d'être libre. Dans ce cas, c'est la conscience qui est le grand tyran. Donc, pour libérer la personnalité, il faut non seulement libérer les individus en ques-

tion, mais trouver une méthode apte à empêcher de se produire dans la vie de l'enfant les causes qui sont à la source de ces troubles.

Ce n'est pas le lieu de parler du traitement des cas que j'ai cités. Vous savez tous qu'il consiste en termes généraux dans la recherche des causes de l'état morbide et dans l'effort fait pour libérer les tendances refoulées afin de leur permettre de se développer et de faire partie intégrante de la personnalité libre et complète. On est amené à constater que c'est au cours de la petite enfance qu'il faut remonter pour trouver le point de départ des états considérés.

Prenons un enfant qui a souffert, étant bébé, d'un manque d'affection, soit du fait de la naissance d'un second bébé, ou pour toute autre cause, il croit n'être pas aimé. L'une de ses réactions sera de dire : « Je ne veux pas qu'on m'aime ». Il deviendra un révolté, il aura l'esprit de contradiction, sera asocial, ce qu'on appelle un enfant méchant. Puni, son sens de l'injustice et son besoin d'affection ne feront que grandir, il deviendra plus agressif et finalement se rendra peut-être coupable d'un délit.

Autre cas. L'enfant agressif et incompris est puni et devient craintif. Il s'adoucit, se soumet et demande sans cesse s'il est « sage ». Celui-là est ligoté par le désir d'obtenir l'approbation de ses parents.

Dans les deux cas, il y a une tendance réprimée et une réaction en sens contraire.

Nous voilà déjà en face d'un enfant en proie à un début, de double personnalité, à un conflit de forces contradictoires. Le développement de l'enfant est arrêté, car d'une part la tendance réprimée ne se développe pas, et de l'autre, la tendance de réaction est dans le cas du geôlier, lequel à force de surveiller son prisonnier est presque autant que lui privé de liberté. Dans cet état de conflit intérieur, il ne saurait être question d'expansion ni de liberté d'aucune sorte.

A mon avis, la première condition essentielle pour prévenir la formation de ces « complexes » est d'entourer l'enfant dès le début de sa vie d'une atmosphère de protection, de sécurité, d'amour. L'on parle souvent d'enfants atteints de névrose parce qu'ils sont trop aimés et choyés ; je n'en crois rien. Il y a bien des mères trop tendres et même sensuelles, l'enfant se dégage de ces manifestations exagérées, de ces caresses qui l'excèdent. Mais priver un enfant de la sensation de protection et de sécurité, c'est le priver de ce qui est le plus indispensable, de l'atmosphère dans laquelle il peut se développer, faire des expériences sans crainte qu'il lui arrive du mal. C'est ainsi qu'il acquiert le courage de vivre, de regarder la vie en face, et qu'il prend confiance en lui-même. Cette sécurité en face de la vie, c'est la personnalité.

J'ai connu des parents qui, dès le début, avaient essayé de rendre leur enfant indépendant. Vous connaissez ce genre de père d'allure militaire, qui jette son fils en l'air bien haut pour lui donner du courage, qui le punit dans le même but. Finalement, l'enfant devient peureux, et le père de se demander comment cela peut se faire sans voir qu'il en est la cause.

La seconde condition est la liberté et l'occasion pour l'enfant d'être lui-même sans refoulement. Cela ne signifie pas que ses impulsions ne doivent pas être. L'inhibition est toute différente du « contrôle ». Lorsqu'un enfant privé d'affection dit : « Je n'ai pas besoin qu'on m'aime », il réprime, refoule son besoin d'affection, un autre réprimera ses désirs par la peur.

Pour atteindre à la liberté de sa personnalité, l'enfant doit apprendre à contrôler ses tendances, et le moyen d'y parvenir est d'avoir un but, des ambitions, des projets pour la vie, c'est cela seul qui peut faire de la personnalité un tout harmonieux.

Ce principe de fusion, d'harmonisation existe dans l'esprit enfantin ; il se manifeste vers l'âge de trois ans. L'enfant s'identifie alors avec les personnes qui l'entourent. Il dit : « Je vais faire une conférence, comme Papa », ou : « Je suis le jardinier », et il crache dans l'allée.

C'est ainsi qu'il débute ; par cette méthode spontanée d'identification. Il absorbe les personnalités environnantes, c'est en quelque sorte un idéal qu'il s'assimile et si on le laisse libre de se former ainsi à l'aide des gens qui l'entourent son propre idéal, celui-ci se stabilisera peu à peu et deviendra par la suite un guide et un but pour la vie. C'est ma conviction que la santé mentale de l'enfant exige qu'il ait ces ambitions et ces projets, et aussi que ces choses sont indispensables à l'éducation. J'appelle de mes vœux le temps où les éducateurs de tous pays travailleront la main dans la main avec les psychopathes.

Toutes les perversions, inhibitions, frayeurs et angoisses ont leur origine au cours des trois ou quatre premières années de la vie. J'affirme que si nous étions seulement capables d'élever les enfants pendant cette période de telle sorte qu'ils aient des aspirations saines et spontanées un idéal et une ambition bien à eux, nous aurions des générations non seulement libres et heureuses, mais à l'abri de cette malédiction de la civilisation moderne qu'est le déséquilibre nerveux.

III

M. Georges Bertier [1]

Mesdames,

Messieurs,

Récemment, l'éminent Ministre de Tchécoslovaquie en France, M. Osusky, présidait une fête que nous avons coutume d'appeler un peu pompeusement un « concours d'éloquence », et il montrait aux jeunes élèves qui étaient devant lui ce qu'est le « Miracle de l'homme », le miracle de cet être, disait-il, qui court le monde sur ses deux pieds, et qui s'appelle « l'homme », et il prenait une série de prévisions faites, soit pendant la grande guerre, soit depuis, dans les périodes heureuses au point de vue économique ou dans les crises économiques ; il montrait les productions qu'avaient faites les hommes de gouvernement, les financiers, les économistes, les gens très compétents, et il montrait tout cela bouleversé par le miracle de l'homme, la personnalité de l'homme.

Et il continuait en montrant à mes élèves que ce miracle n'était pas seulement un miracle extérieur bouleversant le déterminisme des lois physiques, mais que c'était un miracle intérieur, le plus beau miracle qu'ait réalisé l'homme, étant l'œuvre d'art de sa personnalité libre.

Sans doute, il y aura dans ce miracle quelques sinuosités, puisque, aussi bien, il ne dure pas seulement pendant l'enfance, l'adolescence, mais que la création d'une personnalité libre dure toute une vie. Mais si, comme j'essaierai de le montrer tout à l'heure, cette personnalité libre a réussi à s'incorporer l'idéal qui est en elle comme cette âme de fer tendue dans une corde souple, il raidit son activité qui devient ainsi tout entière tendue vers le mieux.

La grandeur de l'histoire humaine, c'est la grandeur des personnes libres qui l'ont faite, beaucoup moins celle des grands hommes, des grands conquérants, plus dominés par leurs passions que dominateurs, mais surtout celle des âmes d'élite qui ont su se libérer, celle des saints, des savants, des travailleurs modestes, des ouvriers silencieux, de ceux qui ont placé la grandeur morale avant la richesse et qui ont su garder, même dans des positions subalternes, la fierté de leur indépendance et l'honneur de leur liberté.

La liberté de l'âme, de la pensée, du sentiment et de l'idéal, voilà la vraie grandeur de l'homme, la seule qui lui donne sa dignité, la seule qui donne à la vie humaine son prix et sa beauté.

Aucune éducation ne vaut si elle n'a pas ce but et cette conclusion. Aucune organisation sociale ne vaut si elle ne se donne pas comme postulat l'incomparable valeur de la liberté des âmes.

Toute personnalité qui veut devenir libre doit d'abord conquérir sa liberté sur elle-même. Le premier devoir c'est : sois libre vis-à-vis de toi-même.

Qu'est-ce à dire ? C'est-à-dire que cet adolescent qui ne se refuse aucune joie sensuelle est un esclave. Esclave, le riche qui veut toujours plus d'or ; esclave le chef de peuple que son ambition entraîne vers de croissants succès; esclave, le partisan qui juge le monde suivant ses préjugés ; esclave, l'homme de haine pour qui toute une moitié de l'humanité est vouée à la détestation.

Il faut donc d'abord se libérer vis-à-vis de soi-même, se libérer vis-à-vis de son corps. Le malade est un esclave, le sensuel en est un autre. Ni trop, ni trop peu ; il faut que nous donnions au corps sa juste mesure, que nous en fassions un allié solide, souple et toujours prêt à l'action, et ne jamais se laisser dominer par lui.

Pour rester libre, il faut donc le maîtriser et l'avoir toujours en mains, comme un coursier bien dressé, maîtriser ses instincts, les connaître, les réduire, les diriger.

S'il est un travail génial de la psychologie actuelle, dont les conséquences ou les conclusions pratiques n'ont pas toujours peut-être été heureuses, c'est celui de Freud montrant quelle importance capitale peut avoir sur toute une vie d'homme l'influence sentimentale subie pendant l'enfance et l'adolescence.

Ces influences sentimentales subies pendant l'enfance ou l'adolescence, chacun de nous doit les analyser en soi, les retrouver, les reconnaître, non pas pour se faire l'esclave de cette psychologie tatillonne, mais au contraire pour s'en libérer.

Il doit se libérer aussi vis-à-vis de ses passions, non pas pour étouffer en lui l'enthousiasme qui doit toujours rester vivant et jeune, mais pour le diriger par la raison.

Un vieux dicton français disait : « Il faut toujours raison garder ». C'est extrêmement vrai.

Combien de jeunes gâchent leur jeunesse et peut-être toute leur vie en se faisant les esclaves de leur passion ! Combien de vieillards gâchent la fin de leur vie et jettent un voile sur tout le reste en se faisant les esclaves de leur passion !

Et je ne parle pas seulement de l'amour, mais aussi de l'ambition et de l'amour des richesses.

L'autre jour, j'entendais un membre de l'Académie française parler avec humour des candidatures qui se montraient autour de lui, qui se faisaient violentes, ambitieuses ferventes, et il me disait : Il y en a qui en crèvent ! Je vous demande pardon de l'expression, mais il voulait indiquer ainsi le

(1) Notes non revues par l'orateur.

danger terrible de l'ambition de la vedette.

Esclaves aussi tant d'hommes qui sont des ratatinés, qui n'ont pu développer en eux qu'une partie de leur personnalité, car s'il y a parfois une éducation qui développe et qui épanouit, il y a tant d'éducations qui rapetissent, qui ratatinent et qui, à leur manière aussi font des esclaves.

Il faut, pour qu'une personnalité soit vraiment libre, qu'elle soit entièrement développée ; il faut que l'éducation que nous donnons à un enfant, à un adolescent, voire même à un adulte si l'éducation se continue toujours, trouve toujours le moyen d'être assez riche, assez diverse pour développer toutes les virtualités de la nature humaine.

Que de défauts physiques ou psychiques restent pendant toute une vie à cause de cette insuffisance de développement : Maladresse physique, absence d'intérêt pour une grande partie des connaissances humaines, sécheresse de cœur, inaptitude sociale. Voilà autant de défauts, et beaucoup d'autres, que développe une éducation insuffisante. Il faut que l'éducation soit intégrale pour que la personnalité soit libre, complètement elle-même, sans ces limitations qui l'enserrent si souvent aujourd'hui. Il faut qu'elle s'adresse à tout l'être et lui permette d'épanouir toutes ses virtualités. Il faut aussi qu'elle soit harmonieusement développée, hiérarchisée, que chacune de ses activités soit à sa place, ait le rôle qui lui appartient, n'empiète pas sur le domaine des autres et obéisse à l'idée directrice.

Il y a des hommes qui sont esclaves de leur profession et qui ne connaissent rien à côté. Il y a des enfants et des hommes qui sont esclaves d'une manie, que ce soit la radio, les timbres, le violon, la chasse.

Je retrouvais récemment un de mes anciens élèves et je lui dis : Est-ce que tu vas toujours voir les locomotives ? Est-ce que tu transformes toujours les graphiques de chemins de fer en horaires et les horaires en graphiques ? Et il alla me chercher dans son pardessus les types des dernières locomotives, des derniers bateaux à vapeur et aussi des horaires de chemin de fer, dont il venait de retrouver les graphiques. Je n'ai pas été très fier. J'avais fait tous mes efforts pour épanouir ce rebelle ; il était resté le même et restera toute sa vie le même.

La personnalité se libère vraiment en se choisissant un idéal aussi large qu'il se peut, aussi humain, aussi social, aussi généreux que possible. Plus tôt l'idéal est choisi, plus tôt la personne se libérera ; plus il est élevé, plus elle se rendra indépendante des mesquineries et des petitesses inséparables de nos vies. Quand une personne ne fait plus qu'un avec son idéal et qu'elle a organisé sa vie par rapport à lui, elle devient un caractère, et c'est là le but d'une éducation totale.

Mais ne peut-on pas penser que des personnalités si vigoureuses, si elles se multiplient, vont se heurter et qu'en cherchant à faire trop bien les choses nous allons doter ainsi le monde d'un nouveau conflit ? Nous en sommes loin, car elles sont peu nombreuses, mais même là il faut que ces personnalités comprennent que le respect qu'elles méritent et que, sans doute, elles exigeront, elles le doivent aux autres et qu'il n'y a pas de monde moral possible sans ce respect mutuel, sans la double loi de justice et d'amour, sans le respect du droit du voisin, sans un certain sacrifice de soi à l'épanouissement des autres, sans la recherche du bien commun, sans la volonté du coude à coude.

Nous avons si peu d'années à vivre et tellement de souffrances à attendre des choses que l'on ne comprend pas comment les hommes ne cherchent pas tous à s'entr'aider et à s'unir pour vaincre le déterminisme d'un monde indifférent ou hostile. La générosité n'est pas seulement beauté morale, grandeur humaine, appel divin : elle naît tout naturellement d'une vue profonde du monde prise par une personnalité libre.

Comme le monde n'est pas fait, hélas, d'individualités de cette valeur et que, pour permettre une vie normale, il faudra non seulement conseiller mais exiger des sacrifices, l'ordre devra être en partie imposé à tous les membres des diverses associations naturelles et nécessaires ou créées par l'homme pour un but déterminé ; mais nous devons proclamer une loi sur laquelle nous reviendrons tout à l'heure et qui nous semble aujourd'hui trop oubliée: une société humaine n'a de bonté et de beauté que si elle concilie le maximum d'ordre avec le maximum de liberté.

La création de personnalités libres est le but suprême de la morale et celui aussi de toute éducation bien comprise, et pourtant ce but final de toute activité humaine est oublié la plupart du temps par la famille, par l'école, par la cité.

Dans la famille d'abord. Les choses que je vais dire sembleront peut-être un peu des lieux communs aux Anglo-Saxons qui m'écoutent, mais je suis sûr que les Latins les comprendront mieux et en trouveront l'utilité. Dans nos familles, surtout nos familles latines, on oscille sans cesse entre deux manières de faire aussi déplorables l'une que l'autre, tantôt entre une autorité lourde et minutieuse qui s'étend à tous les détails de la vie et qui prétend imposer à l'enfant des ordres incessants pour lesquels on invoque, d'une part, le droit au commandement, d'autre part, les leçons de l'expérience ; tantôt entre une attitude que l'on trouve assez souvent aujourd'hui et qui passe pour moderne, un laisser-aller total. Sous prétexte de liberté, on laisse l'enfant obéir

aveuglément à ses instincts, à ses velléités, à ses passions.

Dans le premier cas, l'autoritarisme excessif, il est écrasé du dehors ; dans le second cas, il est écrasé du dedans. Ces deux attitudes proviennent d'une méconnaissance totale du devoir parental et de la notion d'autorité. Commander à ses enfants, cela ne veut pas dire les obliger de l'extérieur et comme par une force étrangère à eux à se soumettre à la loi morale, cela veut dire les aider à comprendre et à aimer cette loi afin qu'elle devienne immanente à eux et qu'elle les libère.

D'autre part, laisser à des enfants de la spontanéité et de l'initiative, cela ne veut pas dire du tout leur laisser le pouvoir de tout faire, de tout essayer à l'aveuglette et d'installer en eux et autour d'eux le désordre ; cela veut dire les mettre dans des conditions telles qu'ils soient invités à bien faire, c'est aussi les guider, discrètement, leur éviter les faux-pas et les conduire avec amitié sur le droit chemin.

Les autoritaires ont tort, les abandonnistes ont tort. La vérité, c'est : autorité libératrice. Elle doit, bien entendu, s'adapter à l'âge de l'enfant. Il y a l'âge de l'instinct, où les enfants commandent à l'usage de la nature et gardent la direction et le frein. Il y a l'âge de l'habitude, où par une évolution constante, l'enfant est amené peu à peu à se déterminer lui-même et donnera d'autant plus de stabilité à sa vie morale qu'il aura contribué davantage à l'organiser. Il y a enfin l'âge de la liberté, où les parents s'effacent de plus en plus, interviennent le moins possible, mais continuent à veiller soit pour écarter de l'adolescent des influences étrangères et dangereuses, soit pour l'aider à maîtriser des instincts nouveaux et à orienter ses sentiments les plus puissants. L'éducation libératrice ne demande pas moins de temps, ni moins d'attention que l'éducation autoritaire ; elle exige infiniment plus d'intelligence, de tact, de science et d'amour. Elle doit se marquer dès les premiers jours de l'existence où les mères averties laissent au corps une liberté que rendaient impossible les petites prisons d'autrefois. L'évolution du maillot du tout petit serait, à elle seule, une éloquente histoire de la libération de l'enfant.

Dès qu'il peut jouer, qu'on lui donne sa place, sinon cette nursery des familles anglo-saxonnes, qui est parfois une sorte de luxe, mais du moins un espace où il soit chez lui, où il crée ses jouets, où il laisse s'épanouir son corps et son imagination naissante. Habituons-le pendant les vacances à se mêler à l'organisation de ces vacances, parlons-en avec lui ; nous serons, la plupart du temps, émerveillés de la sûreté de son jugement et de l'à-propos de ses remarques. Pour permettre à un enfant d'être pleinement lui-même, il faut le laisser vivre sa vie à lui, dans son monde à lui, loin des impressions des adultes qui ne sont pas faites pour lui. Je ne trouve rien de plus absurde que de jeter l'enfant dans nos vies d'adultes et de lui dire constamment : « Ne prends pas cela ; tu vas briser ce vase ; laisse cette lampe ; tu n'as pas le droit de frotter ces allumettes, etc... », cette morale du « to do not » que l'on oppose à la morale du « to do » et qui n'aurait pas sa raison d'être si, encore une fois, l'enfant avait son monde à lui.

Dans le choix de sa carrière, dans le choix même de ses études, laissons-le intervenir ; il nous révélera toute une série de virtualités qui sont en lui, toute une série de mouvements et de tendances qui, si nous savons nous approcher de lui, nous aideront beaucoup à les connaître et à l'orienter.

Des Anglo-Saxons ne comprendront guère que je parle du respect de la liberté des jeunes hommes et des jeunes filles dans la question capitale de leur mariage. C'est si naturel chez eux. C'est si peu naturel, hélas, dans beaucoup de familles latines où les deux courants se remarquent, que j'indiquais tout à l'heure, celui du désintéressement total : « Fais ce que tu veux, tu es libre », et celui de l'autoritarisme intégral : « Je t'ordonne de faire cela », alors que seule est bienfaisante l'attitude des parents qui savent à la fois respecter et aimer : « Voici ce que nous croyons bon, mais décide toi-même ».

Le but de l'autorité à l'Ecole n'est pas différent de celui de l'autorité parentale. Il est toujours de faire s'épanouir la personnalité de l'enfant et non pas de la subordonner à une autorité plus puissante. Dans nos écoles, tout devrait tendre à ce but. Que nous en sommes encore loin, devant souvent nous estimer heureux lorsqu'une école ne lui tourne pas le dos délibérément.

Nous disons que toutes les organisations et tous les détails de la vie scolaire doivent concourir à l'émancipation de la personnalité. Rien ne doit la gêner, tout doit la permettre et la faciliter.

Il y a une éducation physique qui écrase la personnalité et une autre qui la libère. La gymnastique faite en rangs serrés et qui se compose de mouvements rigides exécutés sur commandement, asservit l'enfant et en fait un automate. Je n'ai qu'une admiration mitigée pour ces grands mouvements de masse qui constituent aujourd'hui tant de fêtes gymniques. Elles semblent exprimer, d'une part, le désir d'une autorité qui nivelle et écrase, d'autre part, la recherche d'un esprit de masse qui réduise à rien la personnalité naissante et la mette définitivement en sommeil.

J'appelle éducation physique libératrice, celle qui permet à l'enfant d'être complètement lui-même, d'aller à son rythme. Elle se compose de mouvements naturels groupés

dans un cycle de gestes souples et vivants, et laissant à l'enfant conduit par un camarade plus habile, l'initiative de ses évolutions et la liberté de son rythme.

Je ne connais rien de plus formateur à cet égard que la gymnastique naturelle d'Hébert. Ajoutons-y les applications sportives et ces grands jeux que notre moyen âge français a pratiqués en équipes, qui ont passé la Manche et sont devenus, dans les pays britanniques, puis grâce à eux, dans le monde entier, ces admirables sports qui ont le privilège de développer la personnalité la plus vigoureuse et de lui donner, en même temps, le sens social le mieux dirigé.

Nous attachons également une grande importance aux travaux manuels, non seulement parce qu'ils rendent l'enfant plus adroit, plus intelligent, mais parce qu'ils lui permettent d'épanouir toute une gerbe de virtualités qui, sans eux, n'apparaîtraient jamais. Que de cancres seraient sauvés par un rabot ou par un étau !

Plus que jamais les travaux manuels s'imposent à nos écoles, particulièrement à nos écoles secondaires qu'il faudra tout de même désencombrer et qui ne devront garder que ceux qui ont intérêt et profit à recevoir une culture générale.

Il y a une éducation intellectuelle qui asservit : c'est celle qui plie tous les enfants à la même discipline de l'esprit, qui donne à tous la même tâche, qui commence et continue par l'abstraction et se termine par ce chef-d'œuvre de nos plus hautes classes françaises : un professeur éloquent faisant un cours très travaillé à des élèves passifs qui écrivent constamment, sans toujours comprendre, et qui devront conformer leur pensée personnelle à celle du maître.

Ici encore, Vive la liberté ! aussi bien celle du petit bonhomme de la « Casa dei bambini » qui va où il lui plaît, au boulier, aux cubes ou aux lettres, que celle de l'apprenti philosophe à qui le maître sait donner l'impression qu'il collabore à la solution des grands problèmes qui se posent devant lui comme ils se sont posés à tous les hommes depuis qu'il y a des hommes et qu'ils pensent.

Tant de rapports préciseront, dans ce Congrès, comment l'enfant se libère, soit par le travail individuel, soit par le travail d'équipe, que je me feraïs scrupule d'insister.

Toutes les disciplines, toutes les sciences et toutes les lettres peuvent ajouter quelque chose à la personnalité qui bourgeonne, être créatrices de liberté ou devenir instruments d'asservissement. Et si, en passant, je cite « l'histoire », et comment à son aide, on forme ou on déforme des esprits et des âmes, tous me comprendront.

L'éducation artistique n'est pas pour nous distraction pure ; elle permet, elle aussi, je dirai presque : elle surtout, aux tendances les plus secrètes d'un enfant de se révéler et de s'épanouir. Celui qui n'a jamais dessiné, ou mieux encore exprimé par la couleur, ses sentiments ou ses sensations, celui qui n'a jamais chanté, celui qui n'a jamais écrit un poème, si informe qu'il soit, celui-là ne sera jamais qu'une moitié d'homme.

La vie n'est pas faite de chiffres ou d'abstractions, mais de sentiments qui passent tout chargés de vibrations personnelles d'une âme dans une autre âme.

Et nous arrivons au sommet de l'éducation. Il y a une éducation morale et sociale qui fait de l'homme un esclave et brise, souvent pour la vie, tout désir de liberté et toute initiative, c'est l'éducation en silence, en rangs serrés, en punitions et sanctions, moule tout fait où toute âme doit entrer comme dans un lit de Procuste, en supprimant toute une partie d'elle-même. Education qui, non seulement étouffe la personnalité, mais, reposant sur la méfiance, crée elle-même le mensonge dont elle souffre.

Il y a une éducation morale et sociale qui libère, c'est celle qui, dès le début, croit en l'enfant et multiplie pour lui les occasions d'aller et venir, d'agir et de créer. C'est celle qui lui remet très vite des missions de confiance et qui supprimant dans toute la mesure possible, toute autorité extérieure, confie à des enfants le soin de leurs compagnons.

On a critiqué cette formation morale en lui reprochant d'être une éducation de chefs et à ne viser qu'à déceler et parachever une élite. C'est absolument faux.

Une expérience de 36 ans m'a convaincu qu'elle était aussi utile au plus petit, au plus modeste, au moins doué d'une école qu'au plus brillant, au plus épanoui et qu'elle pouvait, sans dommage et avec un immense avantage, s'étendre à toutes les écoles et à tous les enfants, d'où qu'ils viennent.

Famille et école secondent le développement et l'épanouissement total de la personnalité, mais c'est la personnalité qui se forme elle-même, il faut que cela soit dit clairement et formulé une fois pour toutes.

Nous avons à intervenir pour faire tomber les barrières, pour multiplier les occasions d'activité libre et pour aider l'enfant à comprendre toutes les richesses dont son âme est pleine et dont il doit prendre possession le plus tôt possible. Mais c'est lui qui fait son caractère, qui dompte ses instincts, choisit ses habitudes, dirige ses sentiments, organise son travail, crée son idéal et se l'incorpore.

Dès qu'il a l'âge de raison, il doit commencer cette lente et incessante formation de sa personnalité. Disons-nous bien qu'elle dure toute la vie.

On a dit que les habitudes essentielles se prennent avant vingt ans. C'est vrai. Mais on peut toujours monter quand on entrevoit un idéal plus haut placé et qu'on s'efforce

de l'atteindre. On peut aussi descendre hélas ! La vie est un effort continu et le caractère est une création jamais achevée.

J'arrive au moment le plus délicat de cette causerie, au rôle de la cité dans la création de la personnalité libre.

Il y a des états qui asservissent et ce sont ceux qui veulent soumettre les enfants à la même éducation, les hommes à la même doctrine et leur imposer, aux uns et aux autres, un idéal unique, un sentiment unique, une pensée unique, qui fabriquent des élèves et des citoyens comme on fabrique des machines ou des autos, en série. C'est bien réellement du travail à la chaîne, et la chaîne, dans le monde moral, cela veut dire esclavage.

Le progrès matériel n'est pas une excuse à un tel asservissement. Il n'y a richesse que d'hommes, et de progrès que d'âmes. Aucun bien matériel ne vaut s'il est acquis aux dépens des personnes, s'il est payé de leur servitude.

Qu'on ne nous dise pas non plus que la vie même d'une nation exige un tel nivellement, un tel écrasement des caractères pour aboutir à une unité d'idéal, à une unanimité de volontés. La vie d'une nation n'est spontanée et riche que si elle est faite de diversité. Elle n'est grande que si la nation se compose de personnalités vigoureuses. Elle n'est pacifique que si elle apprend, dans le respect même de ses nationaux, le respect de l'étranger, le respect de l'homme.

La nation libératrice est celle qui permet à la valeur individuelle de chacun de ses membres de se développer dans sa plénitude ; c'est celle qui laisse aux personnes une diversité indéfinie par le respect de leur pensée ; c'est celle qui maintient la propriété individuelle, prolongement et condition de la personne, en exigeant seulement d'elle qu'elle s'emploie au bien commun ; c'est celle qui laisse se créer le plus grand nombre d'associations libres, mais en obtenant d'elles qu'elles se respectent les unes les autres et qu'elles coopèrent au progrès de toutes ; c'est celle qui respecte la liberté du travail en s'efforçant de concilier l'organisation la meilleure et la plus effective, l'ordre le plus heureux, avec l'épanouissement des initiatives les plus nombreuses.

Elle tend au plus grand bonheur de tous dans la vie la plus souple et la plus libre. Elle ne se fait autoritaire que quand il s'agit de briser les mauvaises volontés et de faire tomber les barrières qui arrêtent le progrès social. Elle s'efforce de créer et de maintenir entre tous ses citoyens un lien fraternel et de tendre aux autres nations une main pleine d'amitié. Et c'est encore le sentiment de cette liberté profonde que nous respirons aujourd'hui en France ; c'est celui que je trouvais en allant récemment en Suisse, que je trouvais encore en Belgique, et dès que, Français, nous avons passé la Manche et mis le pied sur le sol anglais, c'est ce sentiment profond du respect de la liberté et des personnalités libres que nous trouvons dans votre chère Grande-Bretagne. (*Applaudissements.*)

Mesdames,
Messieurs,

Que cette réunion de Cheltenham serait bienfaisante si chacun de nous la quittait avec la résolution d'instaurer dans sa famille, dans son école, dans sa cité, le plus large développement de personnalités libres, heureuses et pacifiques !

IV

Dr Fritz Redl

Directeur
des Cliniques d'Orientation Psychologique
pour Enfants, Vienne (Autriche)

Mesdames, Messieurs,

M. Hadfield vous a exposé bien mieux que je n'aurais pu le faire moi-même tout ce que je voulais dire. Je ne vous présenterai donc que quelques remarques.

Nous nous efforcerons tout d'abord de nous transporter du point de vue du psychologue à celui de l'éducateur, du maître, puis en guise de conclusion à cette première journée de travail il ne serait peut-être pas inutile de tenter quelques définitions de termes qui pourraient elles-mêmes servir de bases à des discussions ultérieures. J'ai à étudier deux idées : celle de personnalité et celle de liberté.

Le problème de la personnalité peut évidemment être vu sous divers aspects. Le fait que j'en choisirai un ne signifie nullement que je considère les autres comme négligeables, mais que j'attache au premier une importance toute spéciale. Je partirai donc de l'attitude psychologique dont Freud a été le promoteur.

De l'avis de tous les chercheurs dans le domaine de la psycho-thérapie, la personnalité ne saurait être envisagée comme une simple accumulation de qualités, mais il faut voir en elle un terrain d'échange dynamique de forces pouvant être parfois en conflit. Il convient de distinguer particulièrement trois aspects de la personnalité qui, selon les cas, peuvent se combiner en un tout ou rester isolés.

Tout d'abord, voici ce qu'on peut appeler le système impulsif, fait d'instincts, d'impulsions, de ces forces qui dirigent le petit enfant avant qu'il puisse recevoir une éducation. Celui-ci se contente de s'abandonner à ces forces. C'est un état qui ne saurait se prolonger.

Le second système de forces s'organise peu à peu dans l'âme humaine. Nous le décrirons d'un mot qui embrasse sa fonction principale : la raison. La fonction de la raison est de poser les règles et les bornes de la réalité. Le jeune enfant commence par essayer de toucher le feu du doigt, mais il finit par s'apercevoir que ce n'est pas un geste recommandable à faire.

Le troisième ensemble auquel nous avons affaire dans l'âme humaine peut être désigné grossièrement sous le nom de conscience ; le terme psychanalytique est : super ego. La tâche de la conscience est montrer à l'enfant les limites que lui impose la morale humaine.

Impulsions, raison et conscience, telles sont les trois forces qui régissent notre vie intérieure. Les deux dernières agissent plus ou moins dans le sens de l'éducation et de la culture. Il reste donc finalement deux groupes en présence : d'une part les tendances instinctives, de l'autre, la raison et la conscience, et ces deux groupes tentent chacun d'arriver à la plus grande puissance dans la vie intérieure. Le niveau éducatif, le point de culture auquel peut accéder l'individu dépend plus ou moins du rapport d'importance entre ces deux forces.

Passons maintenant à l'idée de liberté.

L'adjectif « libre » est relatif, il est indispensable de le préciser à l'aide de trois constatations complémentaires. Il faut établir, quand il s'agit de liberté, *qui* est libre, *ce dont* la personne en question est libérée et enfin *jusqu'à quel point* elle est libre, car chacun de nous attache un sens différent à ce mot de liberté.

Dans le cas qui nous occupe, ces distinctions nous amènent à considérer des possibilités diverses. Tout d'abord, nous pouvons, comme l'a fait M. Hadfield, établir une différence entre la liberté de la personne et celle de la personnalité. Cette dernière expression désigne le rapport des forces agissant dans l'âme humaine et ne tient aucun compte de la vie extérieure.

Il me semble que la distinction entre ces deux conceptions de la liberté est d'une importance primordiale pour l'éducateur. Si l'on n'en tient pas compte, on court le risque de compliquer grandement toute discussion relative à ce sujet.

Voici une autre application du terme de liberté. L'on peut dire que la conscience et la raison doivent être laissées libres d'agir et que les instincts doivent leur être subordonnés. La liberté peut alors être poussée très loin ; si elle va trop loin, nous en arrivons au point sur lequel je désire insister.

La possibilité d'obéir aux impulsions instinctives d'une part et celle de leur imposer certaines règles ne sont pas contradictoires et il faut s'efforcer de les faire agir parallèlement.

Nous voyons donc que le mot liberté recèle deux sens totalement différents. Il y a deux termes que nous pouvons opposer à ces deux significations.

Pour la liberté des impulsions et des instincts, le contraire sera exprimé par « inhibition ». Un individu auquel s'applique ce terme n'est pas capable de laisser libre cours à ses instincts même dans le cas où il devrait le faire. Par exemple : une classe qui est silencieuse et immobile volontairement a une bonne conduite, mais si cette attitude est imposée, elle entraîne une inhibition des tendances naturelles des enfants. Ceux-ci ne peuvent pas être libres.

Le second sens du mot liberté est licence. C'est la liberté absolue laissée aux tendances instinctives d'où résulte l'esclavage absolu de la raison et de la conscience. C'est l'état qu'on désigne habituellement sous le nom de licence.

L'un des objectifs principaux de l'éducation sera donc d'éviter ces deux dangers : inhibition, licence.

L'éducateur se trouve ici aux prises avec deux difficultés redoutables. Il lui faut se garder d'exagérer le principe de « l'éducation ancienne », de la méthode de civilisation à outrance, laquelle tend à négliger le besoin impérieux qu'a l'individu de jouir d'une certaine liberté, même en ce qui regarde ses instincts et ses impulsions, liberté qui est la condition essentielle d'un état d'esprit sain.

D'autre part, l'éducateur devra éviter l'écueil de la licence, auquel peut mener la crainte exagérée de « l'éducation nouvelle » de provoquer l'inhibition chez les enfants. En ne voyant que le danger d'annihiler les tendances naturelles de l'enfant en imposant à celles-ci certaines limites, on obtient un résultat tout aussi préjudiciable que le premier.

Inutile donc à mon avis d'opposer à l'éducation nouvelle, l'éducation ancienne, la différence réside bien plutôt dans la personnalité de l'éducateur que dans le système pédagogique.

Je ne pense pas que l'éducation orientée vers la liberté puisse être réalisée avant que les éducateurs aient eux-mêmes réussi en grand nombre à conquérir la liberté de leurs personnalités.

Pour moi, il y a trois problèmes essentiels à résoudre : Tout d'abord, connaître le rapport à établir entre la liberté extérieure et la liberté personnelle de l'enfant, soit l'équilibre entre la liberté d'action et la liberté intérieure. Puis connaître le rapport qui doit exister entre les forces impulsives et celles de la raison et de la conscience dans la vie intérieure. Ce qui peut être bon pour un enfant, à un âge déterminé et dans certaines conditions, peut être mauvais dans d'autres circonstances pour un autre sujet. Or, nous

ne distinguons pas encore assez sûrement les cas particuliers.

Le troisième enfin, c'est d'établir, outre la connaissance des faits et de leur développement, les méthodes propres à exercer une influence sur ce développement.

Pour en revenir à la liberté, il semble que dans le sens le plus fréquemment employé ce mot désigne le juste équilibre entre le jeu des forces instinctives et des forces civilisatrices tant chez l'individu que dans la race humaine en général.

L'Imprimerie à l'Ecole

par C. Freinet

M. le PROFESSEUR WALLON, *Président* (1)

Mesdames,
Messieurs,

Je n'aurai pas besoin de beaucoup de mots pour vous présenter M. Freinet. Vous avez tous entendu parler de l'Imprimerie à l'école. M. Freinet va profiter du Congrès pour vous montrer par des démonstrations pratiques ce que l'on peut obtenir et, en pareille matière, j'estime que l'essentiel réside dans des questions techniques.

Je voudrais cependant vous dire le très grand rôle que l'imprimerie à l'école joue en France. L'imprimerie à l'école s'inspire évidemment des méthodes d'éducation active; nous savons très bien que c'est la partie essentielle, pourrait-on dire, de la nouvelle éducation que de rendre l'enfant actif en classe, mais l'imprimerie à l'école a cet intérêt de rendre l'enfant actif à propos des notions mêmes qu'il a à apprendre ; l'enfant devient l'artisan, pour ainsi dire, de ses propres instruments de travail, il commence par discuter et par composer lui-même ce qu'il aura à lire.

L'imprimerie à l'école a également cet intérêt que l'enfant est amené à s'exprimer librement.

M. Freinet vous dira comment, grâce à l'imprimerie à l'école, il est arrivé à constituer une littérature pour enfants, qui est faite par les enfants eux-mêmes. Les enfants sont sollicités de raconter ce qui a pu les intéresser dans leur vie personnelle, dans la vie de leur village ; ils en parlent entre eux, ils en parlent à l'école ; chacun vient apporter sa contribution au récit du camarade, et ainsi s'élabore une sorte d'œuvre collective entre les enfants, et c'est le texte sur lequel les enfants auront discuté, texte spontané d'un enfant, texte revu spontanément par ses camarades, qui sera imprimé.

Vous voyez déjà qu'il y a là un effort extrêmement intéressant pour donner la parole à l'enfant lui-même et pour faire que l'enfant commence à se rendre compte de ce que c'est qu'un texte écrit.

L'adulte, habituellement, met l'enfant devant des textes qui ont été faits par des adultes et que l'enfant, suivant ses dispositions, sera tenté d'accepter avec une sorte d'obéissance purement passive ou, au contraire, de critiquer systématiquement, ou enfin, le plus souvent, d'y rester indifférent, affectivement indifférent.

Lorsque, au contraire, l'enfant a établi son texte lui-même, il se rend compte que tout texte écrit commence par être d'abord quelque chose d'extrêmement vivant, qu'un texte écrit n'est pas, pour ainsi dire, une matière inchangée ; il a vu que ce texte a été critiqué par ses camarades, qu'il a pu être changé, qu'il y a eu toute une collaboration qui a finalement donné au texte une figure différente de celle qu'il avait initialement, et il en résulte que plus tard, lorsque l'enfant est mis devant des textes, il se rend compte que ces textes représentent également de la vie, mais que ce ne sont pas des formules ou des formulaires auxquels il n'y aurait rien à changer.

On développe par là même, à la fois l'intérêt de l'enfant pour ce qui est écrit et ses possibilités d'esprit critique vis-à-vis de ce qui est écrit.

Je voudrais attirer également votre attention sur un autre avantage. M. Freinet a eu cette idée, que je crois extrêmement importante, de laisser les enfants libres du choix des thèmes sur lesquels ils écrivent, et il est arrivé parfois que les enfants émettaient des idées qui semblaient blâmables ou scandaleuses même pour les adultes.

Y avait-il tant de mal à ce que l'enfant soit libre d'exprimer ce qu'il aurait dit peut-être à ses camarades et ce qu'il n'aurait pas osé dire devant le maître, à ce qu'il dise quelque chose qu'il n'aurait dit à personne et qui serait resté en lui sans pouvoir trouver cette

(1) Texte non revu par l'auteur.

sorte d'expression publique qui fait que tout sentiment doit se contrôler lui-même par cet assentiment qu'il requiert d'autrui. Il y a là une question extrêmement importante.

Il y a autre chose encore, c'est que le travail fait à l'école ne reste pas enfermé à à l'école ; les parents sont invités à s'y intéresser et par conséquent l'école déborde sur le milieu social, qui connaît ce que pensent les enfants, ce qu'on fait à l'école, et il y a une sorte d'éducation mutuelle entre les parents et les enfants, et ce rayonnement que l'imprimerie à l'école donne à l'âme, aux curiosités de l'enfant, ne se borne pas au milieu du village ou du quartier où se trouve l'école.

M. Freinet a organisé avec les différentes écoles où on pratique l'imprimerie à l'école des échanges, si bien que des enfants qui appartiennent, par exemple, aux Alpes-Maritimes, où il a son école, et des enfants qui appartiennent, en France, à notre département du Nord, dans les environs de Lille, échangent entre eux des textes. Ils arrivent ainsi à se faire part, les uns aux autres, des détails de leur existence, de ce qui les intéresse. Il y a les enfants de la Beauce qui racontent les moissons telles qu'on les fait dans cette région, la chasse aux oiseaux, et à qui des enfants d'autres régions racontent le passage des oiseaux migrateurs et leur chasse, et vous voyez qu'il y a là une sorte d'enseignement mutuel sur les choses, mais enseignement aussi sur les sentiments ; ce qui fait le lien des enfants d'un pays à l'autre, ce n'est pas ce que les adultes leur diront d'une région sur une autre, c'est ce que les enfants se diront entre eux. Il s'établit une sorte de communion entre les enfants d'un même pays.

Je dis : les enfants d'un même pays. A l'époque où nous sommes, est-ce qu'il n'y aurait pas un intérêt considérable à ce qu'il y ait dans différents pays très éloignés au point de vue géographique, quelquefois plus éloignés encore au point de vue des mœurs, des imprimeries qui permettraient ces échanges de vues ? S'il y avait eu des échanges de cette sorte, avec tous les moyens qu'on peut employer, au moyen de traductions si c'était nécessaire, depuis déjà de longues années entre les enfants de France et les enfants d'Allemagne, je ne sais pas si les régimes que les pays se donnent maintenant n'auraient pas interrompu ces échanges, mais je crois qu'il aurait été plus difficile, plus tard, de dire à ces enfants devenus des adultes, d'un côté et de l'autre de la frontière, ce qu'on peut leur dire pour établir des distinctions entre les peuples et les races, distinctions qu'on veut accentuer de telle sorte que le seul recours serait qu'une race l'emporte sur les autres.

Je crois donc que l'imprimerie à l'école, qui est d'un fonctionnement extrêmement simple, si elle pouvait se généraliser, s'il pouvait y avoir dans différents pays des imprimeries qui produiraient des textes émanés vraiment des enfants de ces pays, et si ces textes pouvaient être échangés, non seulement entre les provinces d'un même pays, mais entre différents pays, rendrait, dans la mesure où cela est possible, plus difficile cette sorte d'antagonisme et d'animosité dont notre monde est menacé en ce moment de voir les funestes résultats.

J'ai voulu seulement vous indiquer un certain nombre des intérêts d'ordre général qui s'attachent à cette idée pour moi extrêmement heureuse que M. Freinet a eu de faire que les enfants puissent penser eux-mêmes et donner une publicité à ce qui est l'expression de ce qui les intéresse, de ce qui les émeut, de ce qu'ils pensent et de vous montrer comment cet effort, s'il était généralisé, pourrait peut-être tendre vers le but dont on parlait ce matin qui est de faire que si un enfant doit être le citoyen de son pays, il faudrait aussi qu'à bien des égards il sente qu'il est citoyen du monde. (*Applaudissements.*)

Je donne la parole à M. Freinet.

*
* *

Mesdames et Messieurs,
Mes chers Camarades,

Le fait seul qu'on m'ait fait l'honneur d'exposer devant une si importante assemblée le résultat de nos expériences prouve que celles-ci commencent à s'imposer au monde pédagogique et qu'on considère à juste titre notre mouvement comme un des plus originaux et des plus féconds, en France du moins, sinon dans le monde.

A vrai dire, nous prêtons nous-mêmes à confusion quand nous parlons de mouvement d'Imprimerie à l'école, car il ne saurait plus s'agir aujourd'hui d'imprimerie à l'école, mais bien d'une technique nouvelle d'éducation nouvelle basée sur l'expression libre par l'Imprimerie à l'école.

Car il ne suffit pas, nous le savons, d'introduire à l'école une imprimerie plus ou moins perfectionnée. Si cette imprimerie est employée pour imprimer des devoirs, des résumés de leçons, des poésies d'adultes ou des plans d'études établis par les éducateurs, elle n'est ni plus ni moins qu'un moyen nouveau, qu'on a sous-estimé d'ailleurs, d'instruire l'enfant, de lui imposer, en jouant peut-être, ce qu'on veut qu'il connaisse, de l'asservir à la pensée des autres et de le rendre faible et trébuchant avec sa propre pensée.

Il ne suffit même pas, comme cela se réalise dans certaines écoles nouvelles ou autres, d'installer dans une salle de l'école une imprimerie perfectionnée qui permet de tirer un journal, peut-être œuvre personnelle

et libre des enfants, mais qui reste une œuvre à côté, en dehors de l'école, comme vos clubs de basket-ball ou de football, ce qui ne supprime nullement cette séparation ancestrale entre l'école et la vie, ce dédoublement redoutable que les techniques habituelles conservent malgré elles : d'une part la vie, avec son rythme, ses joies et ses peines, et d'autre part l'école, avec ses traditions, son rythme spécial, ses habitudes et ses commandements.

Nous avons, nous, placé l'Imprimerie à l'école au centre des classes. C'est elle qui permet, qui motive l'expression libre enfantine, l'expression libre dont nous faisons ensuite comme l'élément vital de notre activité scolaire.

C'est cette vivification radicale qui n'avait jamais été réalisée jusqu'à ce jour.

Dans les écoles, même les plus libérales, directement ou non, l'éducateur imposait sa volonté. Même là où le self-government était établi, c'est toujours l'adulte qui imposait la logique adulte, le rythme adulte, les conclusions adultes. Or, il ne suffit pas de laisser la liberté pour ainsi dire formelle qui est réalisée effectivement dans les écoles où on a institué le self-government, où les enfants se gouvernent eux-mêmes, si vous les obligez à étudier des textes établis par les adultes, à réciter des résumés, à étudier des récitations, à apprendre par cœur, à faire des problèmes qui leur sont imposés par la nécessité de se préparer à des examens et non par la vie, car à ce moment ils ont bien la liberté de parler de ce qu'ils veulent, mais ils n'ont pas la liberté de faire ce qu'ils voudraient faire. Vous avez bien réservé une sorte de liberté physique, mais vous n'avez nullement donné la liberté psychique, la liberté intellectuelle.

On se rendait bien compte pourtant, surtout dans les milieux d'éducation nouvelle, qu'il n'y avait véritablement éducation que lorsque le chemin s'ouvrait sans réserve entre adultes et enfants, lorsqu'il y avait adaptation complète.

Et c'est cette adaptation que poursuivent toutes les méthodes existantes, que croient réaliser les manuels scolaires nouveaux. Mais l'âme de l'enfant est trop subtile et trop généralement simple pour être retrouvée totalement par ceux qui ont déjà vécu et qui ont perdu inévitablement cet élan vers la vie, cette confiance et cette pureté qui sont malgré tout les éléments essentiels sur lesquels doit s'appuyer notre éducation.

Nous avons pris le chemin par l'autre bout. Nous nous sommes plongés hardiment dans ce bain de pureté, de confiance et d'élan vital des enfants. Et, en partant de cette base sûre, de cette base dynamique, nous avons mis debout un système nouveau d'éducation mieux conforme aux données et aux exigences de la pédagogie nouvelle.

Nous avons, à l'origine, réalisé dans nos classes la liberté d'expression des enfants. Il ne suffit pas pour cela de répéter aux enfants : Dites librement ce qui vous intéresse, racontez votre vie ! Si l'enfant sent que cette expression libre que nous sollicitons n'est pas autre chose qu'un devoir scolaire d'un genre nouveau ; si sa pensée devenue texte enfantin arrête là sa destinée ; si, tout au long du jour, c'est votre parole, ce sont vos manuels, qui imposent à l'enfant ce que vous prétendez être sa propre pensée, c'est une hérésie de parler de texte libre, c'est demander à un prisonnier de chanter la liberté parce qu'il a fait sans surveillance directe quelques tours de promenade dans la cour de sa prison.

Il faut que la pensée de l'enfant devienne vraiment maîtresse, qu'elle domine la pensée adulte, qu'elle poursuive ses fins, réalise ses buts, crée de la vie et de la joie sans, et et parfois malgré l'adulte.

J'insiste sur cette différence parce que, à notre avis, elle est d'importance.

En fait de liberté, surtout de liberté psychique — et quand il s'agit d'enfants — c'est tout ou rien. Ou bien on est libre de dire ce que l'on veut sans craindre la censure adulte, et on s'affirme, on se libère... ou bien on se sent surveillé et dominé et il ne saurait y avoir de liberté.

C'est parce qu'on disait jusqu'à ce jour : écrivez librement, mais que, le temps de la rédaction libre passé, l'oppression recommençait, que la rédaction libre n'a jamais rien donné de définitif. Dans toutes les écoles on laisse les enfants faire de la rédaction libre, mais pendant ce temps les enfants ne pensent pas comme les nôtres : est-ce que nos camarades seront intéressés par ce texte ? Ils se disent : Qui sait si le maître va mettre une bonne note à cette rédaction, s'il ne me punira pas ? Cela ne peut pas s'appeler rédaction libre. Aussi, les instituteurs qui n'avaient jamais pratiqué cette rédaction libre étaient frappés par ce fait que les enfants étaient toujours incapables de sortir quelque chose de leur cerveau, et c'est ce qui explique que lorsque nous avons commencé notre expérience, il y a dix ans, on nous assurait avec tant d'autorité que jamais les textes d'enfants n'auraient le moindre intérêt, ni pour les adultes, ni pour les enfants.

Par notre matériel, par notre technique, nous réalisons pratiquement le milieu nouveau dans lequel l'enfant peut s'épanouir. Le miracle s'opère radicalement dans toutes les écoles qui se joignent à notre groupe.

Vos enfants ont lu des journaux scolaires édités par d'autres écoles, ils ont senti tout ce qu'il y avait là-dedans de sain dynamisme ; ils ont éprouvé le besoin d'entrer eux aussi dans la ronde, d'exprimer pour d'autres enfants ce qu'ils sentent sourdre en eux. Ils ont réuni à grand'peine les 350 francs français nécessaires à l'achat du matériel.

Ce matériel arrive ; d'instinct l'enfant sent qu'il est à lui et s'en saisit. Etiqueter la casse, classer les lettres, composer et imprimer n'est pour eux qu'un jeu d'un intérêt supérieur. Pour être imprimés, les plus timides se mettent à l'ouvrage ; à l'épreuve de l'expérience, on comprend qu'il faut abandonner désormais le ton écolier pour conquérir la vie.

Et ces premiers textes, quelle victoire ! Et quelle joie ! Tous les nouveaux adhérents nous disent leur satisfaction et leur étonnement devant cette vie nouvelle qui anime leur classe.

Que sont ces textes ?

En voici quelques exemples parmi les quelque cent mille qui s'écrivent toute l'année dans nos écoles.

Voilà un enfant qui écrit librement ce qu'il pense de l'école :

« *Ma classe : Je ne l'aime pas !*

« Je n'aime pas l'école.

« Huit heures sonnent. Un coup de sifflet donné par le maître se fait entendre. Il faut entrer « en classe. Nous entrons tristement, bien en « rangs, selon l'ordre du maître.

« Les tables alignées en rang, comme pour une « revue, les cahiers, les encriers, annoncent qu'il « faudra encore travailler plusieurs heures avant « la récréation. Hélas ! on n'est pas entré en « classe pour s'amuser mais pour travailler. En « vérité, nous sommes aussi malheureux que dans « une prison. Les trois tableaux sont couverts « d'écriture. Les petits ont des opérations et nous « les grands, deux problèmes. Quel travail accablant ! La porte s'est fermée ! Maintenant nous « sommes enfermés jusqu'à la récréation, ou plutôt jusqu'à midi.

« Un globe terrestre, posé sur une armoire, me « fait penser que cet après-midi c'est la leçon de « géographie. Derrière moi, un tableau de sciences semble me dire : Demain, c'est la leçon « de sciences ! Nous n'avons fini un devoir que « pour en recommencer un autre. Ah ! pourtant, il ferait beau être dehors par ce soleil de « mai où les oiseaux chantent.

« Notre classe ressemble à une cage. Dans une « cage, nous mettons toutes sortes de choses pour « plaire à l'oiseau. Ici on a mis des affiches et « des cadres qui couvrent les murs. Sur le bureau, des fleurs sont posées. Sur le plafond une « étoile est peinte. Dernièrement, notre maître a « acheté l'imprimerie.

« Malgré tout, la classe sera toujours une prison pour moi ».

Le texte est assez caractéristique.

Certains s'inspirent parfois de l'entrée subite d'un étranger dans la classe, et cet étranger est souvent l'Inspecteur. Or il y a des textes d'élèves qui rendent compte de cette visite. En voici un :

« M. l'Inspecteur est venu nous voir vendredi « matin.

« C'est un homme fort. Il est gros, son gilet « est trop petit. Hélin croit qu'il doit manger « beaucoup.

« Il s'habille en noir. Certains ont vu du bleu, « du violet, du marron. Il est beau, il a l'air « d'être riche. Il a de grandes lunettes. Il n'a pas « beaucoup de cheveux ; au milieu il n'y en a « plus. Nous avons raconté nos histoires.

« Pendant ce temps, M. l'Inspecteur était assis au bureau sur la chaise du maître et Pollet « ne sait pas ce qu'il a fait. Il a dit au maître de « nous faire chanter le tisserand et nous a demandé une paire d'explications.

« Après, il nous a fait mettre les mains derrière « le dos et il nous a interrogés en calcul. Nous « devions lui répondre tout bas à son oreille. Collin trouve qu'il ne parle pas d'une voix tendre.

« Pattyn : Quand il est entré, il a regardé la « casse d'imprimerie. Il a fait une grimace. Il « n'avait pas l'air content ».

Ce texte vient d'une école de Roubaix.

Voici un autre texte. Nous l'avons imprimé dans la *Gerbe*. Il avait été imprimé dans une école de Sainte-Eugénie-de-Villeneuve et il était d'ailleurs l'œuvre de la fille même de l'Instituteur. Avant de reproduire ce texte dans notre revue, j'ai écrit à l'Instituteur pour voir s'il ne voyait pas d'inconvénient dans cette publication. Il m'a répondu : J'espère bien que non. Les Inspecteurs seraient bien nigauds s'ils se formalisaient pour une publication semblable.

« *Les trois inspecteurs.*

« Hier soir, la porte s'ouvrit brusquement et « l'inspecteur primaire apparut, suivi de l'inspecteur général et de l'inspecteur d'académie.

« Nous nous sommes tous levés et nous avons « dit bonjour.

« L'inspecteur général s'assit sur une chaise « devant la table du maître et demanda à l'inspecteur primaire où il était.

« Il aurait bien dû voir qu'à l'entrée du village il y a une plaque sur laquelle est écrit : « Sainte Eugénie de Villeneuve ». Et puis, on « ne voyage jamais sans savoir où on va.

« L'inspecteur général prit son carnet et écrivit beaucoup de choses.

« Nous fîmes une leçon d'histoire tandis que « la troisième division dessinait. Puis l'inspecteur « général fit venir les élèves de la troisième division pour qu'ils lui montrent leurs dessins.

« Pendant ce temps, l'inspecteur primaire et « l'inspecteur d'académie regardaient les « Gerbes », quelques cahiers et ce que nos correspondants allemands nous avaient envoyé.

« L'inspecteur d'académie avait des mains blanches, il ne doit pas souvent ramoner les poëles.

« Ensuite l'inspecteur général nous fit réciter.

« Il trouvait que nous allions trop vite et il ne « comprenait jamais ce que nous disions.

« Puis, il a regardé les cahiers où nous relevons nos compositions françaises en les illustrant. Je n'ai pas montré le mien car je dessine trop mal.

« En parlant, il fronçait le nez et ses lunettes « montaient et descendaient.

« Puis les trois inspecteurs sont partis.

« On aurait dit les trois ours du conte.

« L'inspecteur général aurait été l'ours le plus « vieux.

« L'inspecteur d'académie le moyen, et l'ins-
« pecteur primaire le plus jeune.
« L'inspecteur général était le plus petit, mais
« il était le plus important ».

J'aurais pu vous apporter d'autres textes humoristiques sur des instituteurs, parce que nous avons assez souvent des textes où l'enfant relève des travers de son instituteur, et c'est une grande force de notre technique d'avoir appris aux instituteurs à supporter la critique. Maintenant, les instituteurs de notre groupe admettent parfaitement la critique, et nous trouvons très souvent des textes aussi acides que celui-ci, par rapport aux maîtres.

Voici un texte :

Un drôle d'enfant de chœur.

« Hier après-midi, nous avons joué à la messe
« dans la cour de la Rabotine. Les escaliers de la
« chambre servaient d'autel.
« Albert était l'enfant de chœur, Suzanne, Ro-
« ger, Maurice et Marguerite étaient les fidèles
« et moi, j'étais le prêtre.
« Nous avons chanté le Kyrie, le Credo, puis
« vint l'Offertoire et il fallait des burettes. Je dis
« à Albert : Tu vois ce bonbon, et bien ce sera
« la burette.
« Justement, j'avais des bonbons dans ma bou-
« che.
« Albert prit le bonbon, le porta à ma bouche,
« puis d'un mouvement brusque, il le mit dans
« la sienne et se sauva.
« Quel drôle d'enfant de chœur ! ».

Pourquoi de tels documents étaient-ils inconnus jusqu'à ce jour dans la grande masse de nos écoles publiques ?

Pour vous le faire comprendre, le mieux, me semble-t-il, est de vous faire pénétrer dans l'intimité de vie d'une école travaillant à l'imprimerie :

Les enfants arrivent à l'école le matin. C'est dans la rue, aux abords de l'école ou dans la cour, un incessant pépiement tout à fait comparable au gazouillement des moineaux dans le platane. Et quelles expressions ? Chacun se donne là tout entier selon sa nature.

Dans les classes traditionnelles, qu'apparaisse l'instituteur ou que sonne la cloche et tout se tait, une vie se ferme, la vie si riche et si naturelle qui remuait si intimement tous les individus. Une vie nouvelle commence qui nécessite le silence et l'obéissance. Il faut refouler sa vraie nature, repousser dans l'inconscient tout ce qui tantôt animait tant de joie et tant de vie pour commencer le travail scolaire.

Déplorable préparation, on en conviendra, à l'épanouissement des individus que prétend parfois réaliser l'école.

Dans nos classes, c'est exactement l'inverse.

Quand l'instituteur paraît, le nouveau travail commence : il y a tant de choses à raconter. En venant à l'école, on a vu sur un arbre rosir les premières cerises ; la chèvre a fait des chevreaux ; un accident, un rêve. Il y a tant d'événements passionnants dans la vie des enfants.

On entre à l'école, et c'est la vie qui y entre avec les enfants, avec son propre rythme, et c'est très important. Lorsque l'enfant entre dans l'école, c'est un rythme qui finit, c'est le rythme de sa vie, de sa pensée enfantine et c'est un rythme nouveau qui commence ; vous en souffrez d'ailleurs suffisamment de ce rythme, parce qu'il faut que vous ayez toujours la montre sous les yeux.

Quand l'Inspecteur n'est pas là, passe encore ; mais quand il vient, s'il est un peu exigeant, vous savez qu'il ne faut pas s'écarter de quelques lignes.

Cette prise de contact de l'éducateur avec le milieu enfantin dans toute sa splendeur et son imprévu est un des éléments nouveaux et indispensables de notre nouvelle vie. Un de nos amis, qui est instituteur dans le Var, nous a dit bien souvent : Il y a un bon moment que je passe, c'est le matin quand les enfants rentrent et que pendant un quart d'heure ils me racontent toute leur vie et toute la vie du village ; cela c'est impayable et s'il fallait que je cesse l'imprimerie, je le regretterais toujours.

Vous pourriez dire : en rentrant, je vais laisser parler les enfants pendant un quart d'heure ; mais il faut que vous vous convainquiez que ces bavardages ne seront que des bavardages si, le quart d'heure passé, quand les enfants ont longuement parlé de leur vie, vous leur dites : Maintenant, assez : leçon de morale. Parce que, en France, on commence habituellement par la leçon de morale ou la leçon d'instruction civique qui n'est guère plus amusante. Si vous leur dites cela, voilà la vie qui se ferme et une autre qui commence.

Chez nous, il n'en est pas ainsi. Nous avons appris, dans notre groupe, à tirer la morale de la vie enfantine ; c'est parfois un peu délicat, mais on y arrive et cette morale a de la portée. Si, par hasard, c'est trop difficile de tirer un enseignement moral des textes enfantins, nous laissons faire et nous tirons la morale un autre jour.

Personnellement, pour tourner la difficulté, je fais copier aux enfants une formule de suggestion que j'écris au tableau noir. Cela avait cet avantage que je pouvais dire à l'Inspecteur : Leçon de morale, on a fait ceci et cela. Et si cela ne leur faisait pas de bien, cela ne leur faisait pas de mal.

Par conséquent, nous leur faisons de la morale appuyée sur la vie de l'enfant, et cette vie de l'enfant, nous la reprenons avec nos textes d'imprimerie.

Imprimerie :

On s'installe. Quelques enfants reclassent les caractères composés la veille, l'un fait un rapide petit dessin qui est aussi une tranche admirable de vie, pendant que d'autres ré-

digent en hâte un texte exprimant quelque événement important de l'actualité, que d'autres relisent le texte écrit à la maison et qu'ils vont lire tout à l'heure.

Chaque élève lit son texte à ses camarades, et il faut voir l'effort que demande aux timides et aux indécis la nécessité qu'ils sentent pourtant d'exprimer leur pensée. Balbutiements, rouge aux joues, tout l'être est tendu par l'effort. On parle parfois d'exercices vivants à l'école ; nous ne croyons pas qu'il y en ait de plus naturels ni de plus salutaires.

Les enfants décident librement du texte qui sera imprimé. Nous pensons que c'est une chose importante et nous disons aux instituteurs : gardez-vous de recueillir les textes aussitôt qu'on les a lus et de dire : je les verrai un peu mieux à la maison et je vous dirai lequel est le plus intéressant, car il arrive souvent que l'instituteur décide que c'est celui-là le plus intéressant et presque jamais ce n'est celui que les enfants choisissent parce que la pensée de l'adulte est à cent lieues de la pensée enfantine ; nous avons beau croire que nous sommes capables de comprendre les enfants, de savoir comment ils réagissent : c'est absolument faux, nous n'y comprenons rien et la preuve c'est que tous ceux qui ont fait cette expérience se sont aperçu que le choix de l'enfant déroute bien souvent.

Nous disons que toujours on doit faire cette confiance à l'enfant et laisser les enfants libres de choisir le texte qui leur plaît, sinon tout notre échafaudage est par terre.

J'ai dû me retirer de l'école publique où l'on m'a fait la vie assez dure, mais il y a en France 4 ou 500 écoles qui travaillent avec l'imprimerie et il ne faut pas croire que c'est quelque chose de facile ; il faut contenter les partisans du curé, les nationalistes et les communistes car vous risquez des dénonciations. Il arrive qu'un enfant apporte un texte qui passionne ses camarades ; par exemple, il y a un texte qui rappelle un défilé avec drapeau rouge, mais il y a « drapeau rouge » et « communistes » dans un texte. Nous pensons qu'il vaut mieux n'en pas parler parce que la réaction pourrait venir et nous pourrions être assez gravement atteints, et nous expliquons cela aux enfants et nous leur disons : il vaut mieux ne pas mettre cela, parce qu'il y aurait tel inconvénient : choisissez d'autres textes. Ils le comprennent. C'est le seul cas où nous devons faire obstacle à la pensée enfantine.

L'école traditionnelle a tellement vidé le travail scolaire de toute finalité que l'enfant placé devant une feuille de papier sentait un grand vide se faire dans son esprit. Que l'enfant sente le besoin d'écrire, et rien ne l'arrête plus : s'il n'a pas de papier, il écrira sur un vieux carnet huileux ; s'il n'a pas d'encre, il écrira au crayon. Et s'il ne sait pas suffisamment écrire, direz-vous ? Il se débrouillera et il apprendra.

On a trop négligé la puissance de ce dynamisme, on a trop oublié que ce n'est pas en apprenant des règles de grammaire qu'on apprend la langue ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire et à exprimer sa pensée. Nous sommes même, sur ce point, en train de bouleverser quelque peu des principes pédagogiques communément admis. Je ne ferai que noter, me réservant d'en tirer plus tard les conclusions qui s'imposent, un fait étonnant :

Ma propre fillette a 7 ans. Nous l'avons tenue le plus possible à l'écart de la pensée ordonnée et figée, à l'écart de l'école et des livres parce que nous sentons en elle avant tout un être d'instinct et de vie. Or, cette fillette n'a pas encore éprouvé la curiosité de lire la pensée adulte qu'elle dédaigne entièrement. Cependant, comme elle a depuis toujours envie de s'exprimer, elle écrit des lettres, elle écrit des textes que nous comprenons parfaitement, que nous lisons et qu'elle lit. Oui, cette fillette a appris à écrire sans savoir lire.

Dans notre école, elle faisait partie d'une équipe de travail. Lorsque cette équipe était chargée de l'imprimerie, une division de travail s'opérait, et les autres fillettes disaient à ma fille : Nous, nous allons balayer... toi, va faire le texte. Et ma fille avait écrit sa page en un clin d'œil parce qu'elle sentait la vie surgir en elle, qu'elle sentait le besoin de la projeter au dehors et qu'elle se saisissait à merveille de l'instrument d'expression.

Un autre exemple encore qui montre à quel point la rédaction devient un besoin dans nos classes :

Un enfant est sur un cerisier en train de manger des cerises. Son père le voit tout d'un coup descendre de l'arbre et s'en retourner en courant. Il lui dit :

— Où vas-tu, Eugène ?

— Je vais faire un texte sur les cerises.

Avec les tout-petits des écoles maternelles et enfantines, la technique recommande toujours la même recherche des intérêts essentiels des enfants, mais la pratique change naturellement.

Mon camarade du Var fait une classe avec trente élèves de tout âge, dont cinq ou six petits entre 4 et 6 ans. Il disait : Le matin, quand c'est leur tour de parler, je mets, par prudence, la table et des chaises devant moi, parce qu'ils veulent tous parler plus fort que les autres et s'approchent tellement qu'ils m'étoufferaient. Et c'est un babillage à n'en plus finir et d'un intérêt étonnant.

Voici le journal scolaire d'une de ces écoles :

« Maurice s'est fait mal à la jambe, il pleure ».
« Paulette a mangé du boudin ; la nuit, elle

« rêve ».

« Huguette ne mange pas sa soupe, elle veut « une orange ».

« Jeanne n'est pas venue en classe, sa jolie mar- « raine est venue », etc...

Il y a un degré un peu plus élevé, et quand on a des enfants de 6 ou 7 ans, on a des petites rédactions de ce genre :

Courage

« J'ai l'habitude d'avoir une lampe allumée « dans ma chambre pour me coucher. Parce que, « c'est pas la question d'avoir peur, c'est la ques- « tion qu'on ne peut plus respirer quand il n'y « a pas de lumière.

« Papa ne voulait pas allumer hier soir. Alors, « maman l'a allumée en cachette et papa ne l'a « pas vue parce que leur chambre est derrière.

« Ce matin, maman a ouvert les volets et l'a « soufflée ».

Voici ce texte écrit par un petit Parisien :

« A 4 heures, il y avait une grande fête hier, « derrière chez nous, à la Cité universitaire. J'ai « vu le Président de la République, celui qui rem- « place le Roi. Il était habillé pareil que nous, « comme un monsieur en dimanche. Les soldats « l'attendaient à la porte, ils nous faisaient re- « culer. On entendait une grosse voix, houp, « houp, pour lever et baisser les baïonnettes. Tout « le monde rigolait et tapait des mains ».

Voici encore ce texte délicieux de petite fille :

La maîtresse : « Qu'as-tu, Marie ? Es-tu fati- « guée ? Pourquoi es-tu triste ?

Mauricette : « C'est qu'on a vendu sa jument. — Alors, Marie s'est mise à pleurer.

Mauricette : « Il vaut mieux qu'elle soit par- « tie. Elle aurait crevé sous tes yeux, elle était « malade.

Marie : « Il me sembla qu'elle pleurait quand « elle a quitté la maison. Elle était déjà chez nous « avant que je sois née. Elle me tenait bien com- « pagnie. Tout le pays la connaissait bien ».

Nous avons là, entre les mains, un véritable centre d'intérêt pour notre travail de la journée, et c'est de ce centre d'intérêt que nous développons notre technique. Nous ne disons pas : nous allons intéresser les enfants et les intéresser à leur propre vie en imprimant leurs propres expressions, si nous leur disions : maintenant que vous avez imprimé, c'est le tour de la leçon de calcul, leçon de sciences ou de géographie, ce serait encore la vie pédagogique qui reprendrait le dessus.

Avec la technique que nous avons réalisée, nous sommes en mesure de permettre à l'école le développement méthodique d'un centre d'intérêt pendant tout le jour. Nous avons adopté des fiches de calcul qui permettent à l'instituteur et aux enfants de tirer du centre d'intérêt véritable des sujets de calcul, des problèmes. Ils résolvent ensuite ces problèmes, ils pourront ensuite faire des problèmes d'exercices pour améliorer certaine technique qu'ils ne possèdent pas suffisamment. Mais actuellement, nous avons la possibilité d'adapter nos leçons de calcul au centre d'intérêt.

Pour les sciences, notre centre d'intérêt permet des études approfondies que nous transformons en leçons de sciences grâce à nos fiches, car nous sommes placés devant cette nécessité.

Lorsque nous arrivons dans nos classes, le matin, nous ne savons pas quel sera notre centre d'intérêt. Avec les autres méthodes, vous précisez en octobre quel sera le centre d'intérêt le premier mars. Chez nous, nous avons établi tout un matériel très souple qui permet à l'instituteur, en un rien de temps, de donner à l'enfant les matériaux qui lui permettent d'approfondir ce centre d'intérêt : c'est notre fichier scolaire, c'est le fichier de calcul, c'est ensuite le cinéma, la radio, que nous tâchons de raccorder à ce centre d'intérêt.

Nous sommes, dans ma classe, en train de faire une expérience pour développer encore cette chose-la, car nous n'avons pas encore réussi totalement, nous commençons seulement, mais nous voyons la nécessité d'élargir pendant tout le jour le centre d'intérêt.

Le jour où nous aurons le matériel absolument nécessaire, nous pourrons dire aux instituteurs : maintenant, il n'est pas nécessaire de prendre des centres d'intérêt, il n'est plus nécessaire de faire des leçons, le matin vous trouvez votre centre d'intérêt et en procédant comme ceci et comme çela vos enfants seront intéressés et feront un très bon travail.

C'est une question qui sera approfondie pendant les cours que je ferai.

Une autre caractéristique de ce centre d'intérêt, c'est que ces centres ne sont pas absolument logiques. Les instituteurs aiment beaucoup que des pédagogues aient écrit des livres et fait des recherches, qu'ils aient écrit des vérités auxquelles ils ne comprennent souvent rien.

C'est un beau spectacle pour la logique d'établir un ordre normal qui vous évite de penser et de vous adapter, de définir à l'avance quelles sont les pensées ou les études qui doivent précéder telles autres.

Oui, mais la vie se joue de vos arrangements.

Nous avons souvent comparé l'acquisition selon notre méthode au processus d'acquisition du langage chez le petit enfant.

Qu'arriverait-il si les mamans s'avisaient d'établir une progression dans cette acquisition du langage, si elles décidaient que l'enfant ne dira pas cheval avant d'avoir étudié s-se, puis che, qu'il ne peut dire « auto » avant d'avoir étudié la syllabe au ?

Le résultat, nous le supposons : l'enfant resterait muet.

Que fait instinctivement la maman ? Elle laisse la vie présenter tout globalement aux

enfants, elle laisse ceux-ci s'essayer cent fois à vaincre une difficulté avant d'en triompher, elle laisse l'enfant vivre son langage.

Nous procédons de même. Notre éducation est synthétique et apparemment désordonnée. L'enfant peut exprimer, écrire, lire, composer des pensées profondes et complexes à un âge où on s'en tient d'ordinaire aux principes qu'on croit essentiels et qui ne sont que des éléments morts de la grande création synthétique.

Nous sommes devant une nécessité. Jusqu'à ce jour, on vous a présenté l'enfant comme nous, pédagogues, nous le voudrions pour notre commodité ; c'est très bien si l'enfant a telle ou telle logique, mais il ne s'agit pas de cela, il s'agit de partir de l'enfant tel qu'il est, avec ses défauts, ses qualités, sa logique et son rythme et il ne nous appartient pas de dire : cela n'est pas. Nous sommes profondément réalistes ; nous prenons les enfants comme ils sont et là-dessus nous construisons cette pédagogie.

Une autre chose, c'est la question de correspondance interscolaire. Un enfant écrit rarement pour lui seul ; il écrit pour ses voisins et ceux qui sont éloignés, et c'est l'avantage de notre technique d'imprimerie à l'école que, par les journaux scolaires imprimés dans nos classes, les enfants entrent en relations avec quinze ou vingt écoles de France et de l'étranger, c'est-à-dire avec des centaines d'enfants.

Ce jour-là, la rédaction est motivée, c'est-à-dire que, lorsqu'il écrit, l'enfant n'écrit pas parce que le maître va lui mettre une note, mais parce qu'il a quelque chose à dire.

Les avantages de cet échange sont considérables, et pour ceux qui croient que nous n'avons rien innové, je dirai que nous n'avons pas innové le mot mais que nous avons innové la chose. Jusqu'à présent, j'avais pratiqué la correspondance interscolaire qui se fait par lettres adressées à telle école ou par l'échange d'albums ou de paquets réalisé à travers la France ou à travers l'Europe ; je ne dis pas que cela doit être négligé, mais l'enfant écrit, il attend qu'on réponde ; la lettre met quelques jours, et pendant huit ou quinze jours l'enfant dit : qu'est-ce qu'il fait, il ne répond pas. Il attend une autre semaine et n'y pense plus. Et quand le correspondant écrit au bout d'un mois ou deux, l'enfant en a assez et ne répond plus. Et c'est ainsi que finissent les correspondances interscolaires.

Nous, nous avons pour ainsi dire mécanisé la correspondance. Elle se fait par l'envoi des imprimés et des journaux. Au début de l'année, nous établissons les adresses ; nous désignons l'enfant qui sera chargé de faire ces expéditions, et automatiquement, régulièrement, tous les deux ou trois jours pour une école, tous les mois pour toutes les autres, les enfants reçoivent leur correspondance, et c'est ainsi que nous sommes en correspondance permanente avec les enfants. Et même si l'instituteur est malade, cela fonctionne ; même si la classe est presque vide, cela fonctionne.

Je pense que s'il n'y avait pas possibilité d'échange, l'imprimerie à l'école perdrait 99 % de son intérêt ; c'est pour cela qu'à tous les éducateurs étrangers qui veulent tenter l'expérience de l'imprimerie à l'école, je dis : débrouillez-vous.

Si un seul instituteur prend l'imprimerie dans sa classe, ce n'est pas intéressant. Il faut qu'en Belgique, en Suisse, en Norvège, il y ait un groupe de quatre ou cinq instituteurs qui prennent l'imprimerie et pratiquent l'échange, et alors l'imprimerie donne cent pour cent.

Je vous disais que nous avons dans nos archives des centaines de milliers de documents libres d'enfants ; or, que cherchent tous les pédagogues depuis longtemps ? Ils posent des questions et font des enquêtes pour essayer de savoir ce qu'est l'enfant. J'ai fait à Genève des enquêtes très compliquées, mais je pense qu'elles pèchent par la base, parce que vous interrogez l'enfant ; il y en a qui sont plus ou moins timides, leur esprit se vide et ils ne savent pas quoi répondre. Pour répondre, l'enfant a besoin d'être libre devant un bout de papier quelconque et de parler librement.

Nous perdons des possibilités immenses. On n'a pas toujours pu les exploiter, mais nous pensons qu'un jour des psychologues, des pédagogues voudront bien prendre ces archives que nous leur ouvrirons volontiers, et faire des recherches capables de bouleverser la pédagogie actuelle.

Nous nous occupons aussi de l'harmonisation de l'individu chez les enfants, puisque notre technique est l'expression libre de l'enfant et le contraire du refoulement. Pour ceux qui sont au courant du freudisme, ils connaissent l'importance considérable du refoulement de l'individu, de celui qui ne peut pas s'exprimer et qui se ratatine. Les enfants prennent l'habitude de s'extérioriser et cela leur fait perdre un grand nombre de défauts.

J'aurais voulu vous lire quelques textes qui montrent à quel point notre technique permet d'entrer dans la vie. Il y a des enfants qui vivent dans des milieux ouvriers et paysans et que, jusqu'à ce jour, on a obligés de lire des textes de grands écrivains qui ne parlent jamais de leur propre vie à eux et jamais de leurs maux. Ces enfants arrivent dans nos classes en nous apportant l'expression toute nue de leur misère et de leur vie et c'est dans ce sens que notre technique est un élément de cette libération des écoles prolétariennes, parce que les enfants apportent ce qui leur est propre et font de

nos écoles, qui étaient vraiment des écoles capitalistes, des écoles d'une classe, tout autre chose ; nous, automatiquement, nous rendons, sans aucun parti pris l'école aux enfants, nous rendons l'école au peuple pour la libération de ses enfants et de ce peuple. (*Applaudissements*).

Je m'attacherai à bien vous faire sentir pourquoi et comment l'élaboration de notre technique marquera une date dans l'histoire de la pédagogie.

La pédagogie nouvelle, et notre Ligue internationale plus spécialement, ont fait beaucoup pour dégager et préciser les principes d'une éducation rénovée. Jean Dewey, notamment, a impitoyablement critiqué les notions courantes d'intérêt et d'attention ; il a mis en lumière cette possibilité de l'enfant de partager son attention, de donner à vos travaux scolaires un minimum d'attention superficielle pour réserver le meilleur de lui-même au travail secret qui s'effectue psychiquement dans le sens des nécessités vitales.

Bovet et Claparède ont montré la nécessité d'une école fonctionnelle ; mais la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle et tous ses pédagogues même ne pouvaient pas mordre sur l'école publique, parce que leurs théories restaient des théories et qu'on n'avait pas encore trouvé le moyen pratique de les réaliser. C'est cette réalisation que nous avons entreprise.

L'instituteur qui avait été enthousiasmé par vos découvertes, qui, à votre contact, s'était persuadé de la vérité de vos démonstrations, et qui voulait essayer d'introduire la pédagogie nouvelle dans ses classes, se heurtait à des barrières infranchissables qui le décourageaient.

Vous étiez jusqu'à ce jour, vous, les théoriciens de la pédagogie, comme les rêveurs qui, à travers les siècles, affirmaient que l'homme pourrait voler comme les oiseaux, qui établissaient des plans, calculaient les puissances et les résistances. Mais un jour est venu pour l'aviation où des techniciens ne se sont pas contentés de se jeter du haut d'un toit, mais ont monté péniblement des appareils qui ont permis de s'élever peu à à peu. Nous, nous avons fait pour la pédagogie ce même travail.

Nous réalisons la grande idée de Decroly : le centre d'intérêt et la concentration des efforts. Nous créons un matériel d'enfants pour enfants, permettant le travail littéraire, artistique et scientifique des enfants, réalisant ainsi la pensée générale de Mme Montessori. Par l'expression libre, nous libérons de façon insoupçonnée le subconscient des enfants et nous touchons même les théories subanalytiques. Et, fait paradoxal, nous contentons même nos inspecteurs les plus féroces et les plus férus de vieille pédagogie, et nos enfants triomphent dans les examens du Certificat d'Etudes primaires, à la grande satisfaction des parents.

Notre œuvre est la réalisation pratique dans les classes populaires des théories de nos maîtres en pédagogie ; elle est comme la matérialisation et la divulgation des efforts de la Ligue, elle est la première réalisation systématique qui jette enfin un pont entre les théoriciens et les praticiens.

Nous nous réclamons de tous les chercheurs ; nous profitons de tous vos efforts, mais nous travaillons dans un domaine encore vierge où il y a tout à faire, mais où nous avons déjà beaucoup réalisé. Et nous pouvons vous dire aujourd'hui avec fierté : Grâce à notre technique, il existe aujourd'hui en France et dans le monde un millier d'écoles publiques, presque toutes de pauvres écoles rurales naguère sans horizon et sans vie, qui sont désormais de véritables écoles nouvelles où se forge la vie active et créatrice, où se forment les hommes actifs qui feront demain la société libre et libératrice.

Il faut que notre effort soit soutenu et il faut que l'élite des éducateurs s'attache plus spécialement à cette besogne, plus matérielle, plus terre à terre aussi, mais combien utile, du perfectionnement des techniques.

L'école nouvelle ne se fera pas sans outils nouveaux. Nous forgerons ces outils et la Coopérative des Instituteurs français qui a entrepris cette tâche appelle à collaborer tous les éducateurs du monde qui comprennent l'urgence de cette œuvre libératrice. (*Applaudissements*).

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'ECOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans

Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11b, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 47, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
AMSTERDAM — 11, Koningsplein.
CAIRO (Le Caire) — 22, Kasr el Nil Street.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENEVE (Suisse)

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE
Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle
Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.
Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.
Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.
Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.
S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)
Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées
Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "
13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans
EXTERNAT ET INTERNAT
JARDIN D'ENFANTS
Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.
Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

NOMBREUSES & INTÉRESSANTES NOUVEAUTÉS pour la RENTRÉE 1936

Demandez notre catalogue spécial n° 1 envoyé gratuitement sur simple demande

QUELQUES NOUVEAUTÉS :

CARTES DECROLY

(Format 21 x 24)

JEUX DE RAPPORTS LOGIQUES

N° 1701 — 1ère série — Les objets de la maison ..... 2.
N° 1702 — 2ème série — Ce que l'on achète — ce que l'on vend ..... 2.
N° 1703 — 3ème série — Habillement, toilette, Voyages ..... 2.

JEUX D'IDENTIFICATION ET DE SUPERPOSITION

N° 1704 — 1ère série de 4 cartes (2 avec texte, 2 sans texte) 1.60

JEUX DE RAPPORTS SPATIAUX

N° 1705 — Une série de 3 planches avec cartons ..... 2.

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrès, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » — Les 5 éléments en boite bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** »
Les 5 éléments en boite Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** »
Les 4 éléments en boite bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.**
Les 10 éléments laqués en boite Skyto, **75.** »

L'AQUARELLE DES PETITS

4 séries différentes de **22** modèles, sur papier aquarelle, à colorier chaque série, sous pochette cristal : **1.50**

SUR CES PRIX, IL FAUT NOTER UNE HAUSSE DE 15 °/o

L'ÉDUCATION ENFANTINE - *NOUVELLE SÉRIE RÉNOVÉE* -

LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE, pour la mère et la jardinière d'enfants.

PARAIT TOUS LES VINGT JOURS. 1 an : **17.50** Le numéro : **1.40** (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant* : Mlle E. FLAYOL

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

a) Communications du Congrès de Cheltenham :

P. Bovet. — *L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de libération.*

Prof. D. Katzaroff. — *L'Education religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté.*

V. Ghidionescu. — *La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral.*

b) Articles divers :

Mme Montessori (*extrait de conférence*). — *Les étapes de l'Education.*

Gustave Monod. — *Le problème de l'Education dans l'enseignement du second degré.*

Nouvelles diverses.

Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. NOVEMBRE 1936 N° 122

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 122 Novembre 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

L'Éducation religieuse facteur d'asservissement ou de libération

(*Symposium*)

MESDAMES,

MESSIEURS,

Notre présidente vient de nous le dire, le sujet qui nous occupe ce soir est un sujet capital. Nous serons sans doute unanimes à remercier les organisateurs de ce congrès de l'avoir porté à l'ordre du jour, franchement, courageusement, et dans les termes qu'ils ont choisi : « L'éducation religieuse est-elle un facteur d'asservissement ou de libération ? » Je me sens incapable de traiter ce sujet dans toute son ampleur ; heureux de savoir qu'il sera repris par des hommes dont l'horizon est différent du mien, je prie en particulier nos amis de l'Orient de m'excuser si ce soir, sachant que la question sera envisagée demain du point de vue de la tradition de l'Inde, je me place uniquement à celui des pays de tradition et de formation chrétiennes.

Mais d'abord permettez-moi de vous redire une chose qui a déjà été dite, mais pas encore peut-être avec toute la force avec laquelle nous la sentons : la gravité de l'heure à laquelle nous nous réunissons. Nous avons entendu des choses aimables sur la liberté dont nous jouissons dans ce pays et dans quelques autres : j'ai été heureux que la Suisse ait été nommée dans ce contexte. Ce n'est pas toute la vérité. Ces vingt années d'existence de notre Ligue que Sir Percy Nunn nous caractérisait hier, il suffit de regarder autour de nous pour constater qu'elles n'ont pas été marquées seulement par des progrès.

On rappelait tout à l'heure notre conférence de Locarno. Qui avions-nous là avec nous ? C'était Otto Glöckel, c'était Viktor Fadrus, dont nous acclamions la grande œuvre en Autriche ; ces hommes ont été emprisonnés, exilés ; que reste-t-il de leur effort ? A Nice, c'était Becker et ses collaborateurs ; les réformes accomplies par eux dans le domaine de l'enseignement secondaire et dans celui de la formation des maîtres nous remplissaient le cœur d'une fierté un peu naïve : un grand pays à fortes traditions pédagogiques avait réalisé les principes mêmes de l'Education nouvelle dans les institutions où ils paraissent à première vue le plus difficilement applicables. Que reste-t-il des académies pédagogiques du ministre Becker ?

Et ce n'est pas seulement notre Ligue de l'Education nouvelle qui nous présente des sujets d'angoisse, c'est la Société des Nations, ou si vous voulez, l'humanité organisée tout entière. Croyez-en quelqu'un qui vient de Genève.

Il y a deux ans, dans notre conférence de l'Afrique du Sud, à propos d'éducation nationale et internationale, nous nous demandions si l'on pouvait vraiment sur le plan international et vis à vis de l'humanité entière, éprouver un sentiment analogue au patriotisme, vibrer de fierté, d'angoisse, de honte, pour les actes d'une collectivité aussi vaste. Eh bien ! oui, nous avons depuis lors éprouvé de la honte, — et non seulement en pensant à la conduite des gouvernements de nos diverses patries. Pour ma part, j'ose le dire, j'ai su que je faisais partie de l'huma-

nité, que j'étais lié à la Société des Nations qui cherche à lui donner des organes, en éprouvant la honte d'appartenir à un corps qui ne tenait pas sa parole et n'était pas fidèle à ses engagements.

Dans la situation où nous sommes, nous ne pouvons pas, me paraît-il, ne pas accepter la critique que nous adressait ce matin l'évêque de Chichester. Il citait un des vice-présidents de ce congrès, un homme vis-à-vis duquel nous avons tous une dette de reconnaissance, John Dewey. « Il serait incroyable qu'avec le développement de son intelligence et de sa technique, l'homme ne parvînt pas à vouloir la paix et à organiser la concorde internationale. » Ce serait incroyable, et pourtant nous sommes obligés de constater que cela est. Nous avons marqué trop de confiance à l'intelligence de l'homme.

Et beaucoup d'entre nous se demandent : Est-ce que c'est l'éducation religieuse qui va nous donner ce que nous n'avons pas su trouver ailleurs, faire naître ces personnalités fortes dont a besoin une société libre ?

Mais prenons la question dans les termes mêmes où elle nous est posée : « L'éducation religieuse est-elle un facteur d'asservissement ou un facteur de libération ? »

Dans des pays entiers, ou, pour certains pays, dans des classes entières de la population la question ainsi posée provoquera en toute bonne foi une seule réponse unanime. Seulement, suivant les pays et les milieux ces réponses unanimes seront exactement contradictoires. Ici on répondra sans hésitation : « Mais cela va de soi, l'éducation religieuse est une force d'asservissement ; c'est ce dont il faut nous affranchir avant tout, si nous aspirons à former des personnalités libres. » Là, avec la même conviction, on affirmera au contraire : « Mais très certainement, l'éducation religieuse est un facteur essentiel dans la libération des personnalités. »

Portons notre attention sur ces réponses contradictoires. Il y a, si je ne me trompe, derrière ces deux attitudes, deux conceptions différentes de la religion. Elles peuvent, l'une et l'autre, se réclamer de docteurs graves et même s'appuyer sur deux ordres de recherches scientifiques.

D'une part, il y a la définition de la religion que Salomon Reinach donnait en 1909 dans son petit manuel d'histoire des religions (1) : « Un ensemble de scrupules qui font obstacle au libre exercice de nos facultés. » Ceux d'entre vous qui connaissent la sociologie de Durkheim n'auront pas de peine à voir comment cette définition s'y rattache. Et l'on entend bien qu'elle s'applique non seulement aux religions des primitifs, dans lesquelles les tabous magiques tiennent tant de place, mais aussi à des religions beaucoup plus évoluées : les prescriptions rituelles, les interdictions morales mettent, elles aussi, obstacle au libre exercice de nos facultés. Elles empêchent et ordonnent non seulement des actes, mais des façons de penser et de sentir : « Tu feras ceci et non cela ; tu croiras ceci et non cela ; tu admireras ceci et non cela. » La « libre pensée », c'est le contraire de la religion. Avec cette conception qui voit dans la religion, une forme de la contrainte sociale, l'éducation religieuse est une sorte de civilité puérile étendue du fait des objets variés auxquels elle s'applique (l'éducateur religieux est avant tout, selon l'expression familière, un empêcheur de danser en rond) ; elle est, évidemment, un facteur d'asservissement.

Une autre définition de la religion a été proposée, également au cours de ces trente dernières années, par les psychologues. Elle cherche moins à caractériser l'action exercée sur l'individu par la société, qu'à se placer, comme nous disons à la suite de William James (2), dans l'expérience religieuse de l'individu. Cette expérience religieuse n'apparaît plus essentiellement comme une attitude de contrainte et de gêne ; quand les psychologues veulent définir la religion, ils cherchent à préciser quels sentiments elle évoque, quelle sorte de passion constitue l'expérience religieuse typique, à quelle forme d'amour elle correspond.

J'ai pour ma part essayé de montrer (3) que les sentiments d'un enfant qui adore ses parents et leur prête toutes les perfections divines, fournissent un moyen de comprendre et de réunir sous une même définition des expériences religieuses très diverses.

Pour le psychologue, si la crainte est à l'origine de la religion comme l'affirme un poète latin, « la crainte de Dieu, pour parler avec l'Ancien Testament, est le commencement de la sagesse », mais c'est dans l'amour — et « l'amour parfait bannit la crainte » — que se réalise la forme la plus haute de la religion. S'il en est ainsi, nous ne nous étonnons pas qu'on associe religion et libération. Nous savons bien qu'un grand amour nous affranchit de mille servitudes du dedans et du dehors, d'habitudes égoïstes et du souci

(1) *Orpheus*. Paris, Picard.

(1) *L'expérience religieuse*, trad. F. Abauzit. Paris, Alcan.

(2) *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Coll. d'Actual. Pédagog. Delachaux.

du qu'en dira-t-on, qu'une passion qui enflamme un cœur d'homme est un puissant agent de liberté.

Je vous demande la permission de rapprocher ces deux définitions de la religion des deux conceptions morales que Bergson a mises en lumière de façon si frappante (1). Sur le terrain moral, vous vous en souvenez, Bergson contraste le souci du Devoir qui réalisera la justice, et l'aspiration au Bien, qui s'apparente à la recherche du Beau bien plus qu'à celle du droit. Il marque la différence entre une morale statique, qui est l'effet d'une pression sociale anonyme et une autre, toute dynanisme, qui répond librement à l'appel et à l'exemple de grandes individualités. Bergson met ces deux conceptions, ces deux expériences morales, en rapport avec deux types de sociétés. Il appelle les premières des sociétés closes : les devoirs qui résultent des contraintes que nous décrivions tout à l'heure ne sont valables qu'à l'intérieur de la société qui les impose. Nous ne le savons que trop, hélas ! la guerre anéantit à l'égard de l'ennemi les commandements les plus sacrés, ceux là même qui à l'intérieur de l'Etat sont sanctionnés de la façon la plus sévère. L'autre société, évoquée par Bergson à propos de cette aspiration au Bien qui ne connaît pas de limites, il l'appelle la société ouverte. Elle est ouverte à un progrès infini ; elle englobe tous les humains.

Cette distinction entre deux types de sociétés s'est, au long de l'histoire, imposée à la pensée des philosophes, en dehors même de la tradition ecclésiastique. Leibniz, Kant, et parmi les penseurs de mon pays, Charles Secrétan, J.-J. Gourd, ont posé en face des Etats, sociétés closes, une société de personnalités libres ; gênés de l'appeler simplement l'Eglise, ils lui ont donné des noms divers. Et ceci nous ramène à notre objet précis.

L'éducation religieuse est étroitement liée à la société religieuse qui en assume la responsabilité et au nom de qui elle se donne. Auquel des deux types de sociétés distingués par Bergson appartiennent nos sociétés religieuses, nos Eglises ? Nous avons entendu ce matin dans la cathédrale de Gloucester une description de l'Eglise telle qu'elle veut être, mais celui-là même qui nous la traçait reconnaissait avec une courageuse franchise combien ces Eglises qui prêchent l'amour au nom d'un Dieu père sont loin de réaliser leur idéal. Notre expérience des sociétés religieuses dans le passé et dans le présent, c'est hélas ! encore l'expérience de sociétés closes. Il faut le reconnaître, les églises ont à peine moins de responsabilités que les Etats dans les guerres et les haines du passé. Celles que nous connaissons sont des sociétés fermées : je l'ai senti — permettez-moi ce souvenir personnel — d'un façon bien saisissante il y a quelques années en Turquie.

On m'avait invité à parler de questions pédagogiques dans une Ecole normale. Après ma causerie, avec une ouverture de cœur et une confiance dont je n'ai pas trouvé ailleurs l'analogue, ces jeunes instituteurs me posèrent des questions. Et à mon grand étonnement — car je savais la façon radicale dont venait d'être réalisée dans leur pays la séparation de l'Ecole et de la Mosquée — ils revinrent avec insistance sur la question religieuse : « Comment peut-on donner une éducation religieuse sans verser dans le fanatisme ? » Avec mon éducation et ma petite expérience chrétiennes, je m'apprêtais à répondre : « Il faut avoir une notion de Dieu assez haute, assez grande pour qu'elle embrasse tout le genre humain ; il faut nous élever à la notion du Père céleste que le Christ nous a révélée »... Ces mots se sont arrêtés sur mes lèvres. Non pas, certes, qu'ils ne correspondissent pour moi à la vérité, mais parce que cette croix du Christ, qui est pour nous le symbole de l'amour et du don de soi, représentait sans doute pour mes auditeurs tout autre chose : l'emblème guerrier qui avait enflammé nos aïeux contre leur peuple ; la croix des Croisés masquait celle du Calvaire. Du fait des chrétiens, du fait des Eglises, la notion du Père céleste telle que l'a révélée le Christ est devenue la doctrine d'une société fermée : je ne pouvais la proclamer sans faire figure d'homme qui recrute des prosélytes pour sa chapelle.

Que conclurons-nous de cela ? Est-ce que des limites de notre expérience religieuse nous inférerons que toute expérience religieuse parque et emprisonne ? Nous n'en avons pas le droit. Ce serait méconnaître les faits. Si les psychologues nous parlent de la religion comme d'une passion qui peut soulever et libérer l'être tout entier, c'est qu'ils l'ont vue telle dans l'histoire d'un grand nombre de vies humaines. Pensez à la liberté d'allures de saint François d'Assise, à l'affranchissement qu'a représenté pour Luther son expérience d'Erfurt. Je cite à dessin deux exemples très différents. On en pourrait indiquer beaucoup d'autres : M. Bertier a eu bien raison hier, en faisant allusion aux Groupes d'Oxford, de nous rappeler que des libérations du même genre se

(1) *Les deux sources de la morale et de la religion.* Paris, Alcan.
(2) *La Philosophie de la liberté.*
(3) *La Philosophie de la religion.* Paris, Alcan.

produisent encore tous les jours parmi nous. Ne nions pas, n'oublions pas tout ce que résument les mots fameux de saint Augustin, réponse lapidaire à notre question de ce soir : *Ama et fac quod vis.*

Que nous soyons soulevés par l'amour divin, et toutes les contraintes qui du dehors et du dedans paralysent notre personnalité tomberont ; ainsi affranchis, nous serons véritablement libres ; cela est vrai. Il faut le savoir et le dire.

Mais en présence de ces faits, une question subsiste : Y a-t-il une éducation religieuse ? Est-ce que les hommes qui ont été témoins des libérations que je viens de rappeler ont une méthode à nous proposer pour que nous en fassions bénéficier nos enfants ? En présence de ces mouvements de l'Esprit qui souffle où il veut, avons-nous mieux à faire qu'à nous croiser les bras ? — ou à joindre les mains (ce qui n'est pas la même chose certes, mais ne rentre pas davantage dans notre concept habituel d'éducation) — en attendant que les enfants dont nous avons la charge soient l'objet d'une grâce divine ? Est-ce qu'une éducation religieuse est possible ? Pour ma part, je le crois. Mais, en dehors de mes convictions personnelles et en dépit des contradictions que nous avons constatées, j'ai pour conclure l'ambition d'obtenir votre assentiment à tous aux deux propositions que voici :

La religion, l'expérience religieuse, peut être, elle a été souvent et elle est encore, un puissant facteur de libération.

L'éducation religieuse risque toujours d'être un facteur d'asservissement.

Je n'en conclus pas que nous n'ayons rien à faire en matière d'éducation religieuse. Si nous acceptons les deux propositions que je viens de formuler, le garde à vous que nous adresserons à tous ceux qui sont convaincus de la puissance libératrice de la religion, la prière que nous formulerons respectueusement à ceux qui, soucieux des faits, reconnaissent, même sans en avoir fait l'expérience personnelle, l'existence de cette force dans de grandes personnalités, nous pourrions les exprimer ainsi :

Nous ne pouvons donner que ce que nous avons : maintenons toujours vivant en nous-même le respect de la personne humaine et de son mystère ; donnons aux enfants dont nous avons la charge l'occasion d'admirer les individualités libres et libérées que l'histoire nous présente ; montrons-leur que, comme le Christophe de la légende, c'est en plaçant très haut leur idéal du maître seul digne d'être servi que leur « service » est devenu, suivant le mot de la liturgie anglaise, « parfaite liberté ». Mais, sachons-le, entretenir chez nos enfants et en nous-mêmes ce respect pour des hommes libres, c'est nous exposer à admirer beaucoup d'hérétiques et de martyrs et, qui sait ? à souffrir avec eux.

Pierre Bovet.

L'Éducation religieuse facteur d'asservissement ou de liberté

(*Par le Professeur* D. Katzaroff)

Mesdames,

Messieurs,

Je commencerai par la même constatation que M. Bovet a faite : il me semble, à moi aussi, que la réponse à cette question dépend de ce que nous entendons par religion.

Si nous n'entendons par religion que l'accomplissement d'un ensemble de rites, des croyances, des défenses, qui nous sont imposés pour ainsi dire par l'éducation ou par les conventions sociales, cette religion n'est qu'un facteur d'asservissement. Elle l'est, parce que cet ensemble de rites, de croyances, représente toujours quelque chose de fixe, d'immuable, et par conséquent d'exclusif, quelque chose qui sépare, qui divise, qui n'unit pas.

Il est vrai que cette religion peut faire parfois du bien, il faut le reconnaître : quand elle est acceptée en toute sincérité et toute simplicité d'âme, quand elle fusionne pour ainsi dire avec l'auto-suggestion. Autrement, il me semble qu'elle est née seulement des conventions, de l'habitude et, très souvent malheureusement, de la superstition et de l'hypocrisie.

Mais si nous entendons par religion un ensemble de sentiments, de pensées, d'atti-

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

— NOUVEAUTÉS —

Chacun son Nid.

Sur le même principe que « Chacun sa maison », nouveau jeu de 32 cartes illustrées en couleurs, qu'un texte simple (au verso des cartes) permet de grouper 4 par 4.

Chaque série de 4 cartes comprend : un oiseau, son nid, sa nourriture, le milieu où il vit.

Jeu de lecture et d'observation, à utilisations multiples, pour les enfants de 6 à 12 ans ..... **6 frs**

Un Jour de Vacances.

Jeu de 32 cartes en couleurs, illustrant les différents épisodes d'une journée de vacances. Il s'agit de mettre en ordre les vues de ce petit film. Des cadrans d'horloge placés au verso des images permettent la vérification du jeu.

Jeu d'observation, de réflexion, de déduction, auto-éducatif et autocorrectif, pour les enfants de 6 à 12 ans ..... **6 frs**

Quinze Jeux sur Table.

Une véritable « boîte de jeux », contenant 6 cartons de jeux, 105 jetons et un certain nombre de pièces servant à 15 jeux différents, tous passionnants, dont la plupart peuvent constituer un entraînement préparatoire au jeu des échecs.

Pour les enfants de 10 à 15 ans ..... **10 frs**

Vieilles Chansons en Images lumineuses.

La Suisse en Images lumineuses.

Deux nouvelles séries de ces images lumineuses qui font la joie et le ravissement des enfants, par les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores. Excellent exercice manuel; développe l'attention et le goût. Pour les enfants de 6 à 12 ans.

Vieilles chansons en images lumineuses ..... **6 frs**
La Suisse en images lumineuses ..... **7 frs**

Jeux de Nourrices.

Charmant petit recueil de formulettes et chansons pour les tout-petits, délicieusement illustré par F. Estachy ..... **8 frs**

Demandez le catalogue illustré des *ALBUMS DU PÈRE CASTOR* à la Librairie Ernest FLAMMARION, 26, Rue Racine, Paris (6e). Il vous sera adressé gratuitement.

tudes vis-à-vis de la vie, qui nous font admettre l'existence de quelque chose d'infiniment plus parfait que nous, que nous respectons et adorons, alors cette religion ne peut être qu'un facteur de libération, car à la base de cette religion se trouve la tendance spontanée de chaque être humain, la tendance instinctive vers la perfection grâce à laquelle nous cherchons à nous modeler à l'image de ce quelque chose de supérieur à nous.

La religion ainsi entendue est libératrice à plusieurs points de vue et pour plusieurs raisons. Elle nous fait d'abord identifier notre propre être spirituel avec cette autre force spirituelle que nous croyons au-dessus de nous, car elle n'est, cette autre force, que la perfection même des meilleures tendances et qualités spirituelles de notre propre être.

Par cette identification, nous nous élargissons pour ainsi dire à l'infini, ce qui ouvre de vastes possibilités à notre développement spirituel, nous apprenons à mieux nous connaître et nous comprendre. Nous adoptons alors une tout autre attitude en face de la vie, une tout autre réaction envers le milieu dans lequel nous vivons et ainsi la religion nous rend plus capables de nous créer un milieu adapté aux particularités de notre nature spirituelle. Elle nous amène à reconnaître la suprématie de l'esprit sur la matière, du moral sur le physique et nous permet de mieux graduer les valeurs auxquelles nous aspirons.

Elle nous libère de la soumission aux lois humaines et temporaires, toujours restreintes et exclusives, en nous faisant admettre comme seuls guides de notre vie les lois de la sagesse et de l'amour qui sont les plus hautes expressions de notre nature spirituelle et de cette force spirituelle supérieure à nous.

Ainsi, elle nous libère de l'obligation de servir quiconque, sauf cette force, c'est-à-dire la sagesse et l'amour.

En soumettant notre volonté à cette volonté supérieure avec laquelle nous nous identifions, nous réalisons de la manière la plus parfaite, et il me semble, la plus naturelle, la synthèse de la double tendance de l'être humain, tendance à la liberté et tendance, en même temps, à l'obéissance.

Par cette identification de notre être spirituel avec cette force supérieure, nous arrivons nécessairement à nous identifier en esprit avec nos semblables, car nous les regardons comme portant en eux-mêmes la même force spirituelle que nous avons en nous, c'est-à-dire de la sagesse et de l'amour, et par là nous les considérons comme des enfants spirituels du même père, c'est-à-dire comme des frères.

Cela nous amène nécessairement à l'élaboration de la plus haute morale possible, celle du bien spirituel, du bien autonome moral qui est en même temps celle de l'égalité, de la réciprocité et même quelque chose de plus que cela, celle du sacrifice.

Cela nous amène aussi naturellement et sans aucun effort à une parfaite synthèse de la plus terrible des antithèses, l'opposition entre moi et autrui, entre l'individu et la société, car par cette identification avec les autres dans la sagesse et dans l'amour, nous diminuons les antagonismes, les rivalités, les luttes entre nous, en les remplaçant par l'entr'aide et par la protection.

De cette manière, nous développons chez nous au plus haut degré la conscience sociale, c'est-à-dire notre sensibilité aux besoins des autres, nous nous libérons de notre égoïsme, enfin nous détruisons chez nous les superstitions de race, de nation, de classe, de religion, et nous aboutissons ainsi à une coopération universelle.

L'individu arrive ainsi à réaliser le plus complet épanouissement de sa propre personnalité, dans cette vie de sacrifice pour les autres et réalise son propre bonheur par le bonheur des autres.

La religion ainsi entendue, enfin, nous permet de réaliser la suprématie de l'esprit et de l'amour chez nous, nous assure la plus grande intégration de notre personnalité, car en créant chez nous ce centre de loyauté, elle unifie et libère notre personnalité et, en même temps elle unifie notre vue d'ensemble sur la vie elle-même.

Si nous regardons maintenant la chose de l'autre côté, d'un autre point de vue, à savoir comment le sentiment religieux se développe chez l'enfant, nous aboutissons aux mêmes pensées que je viens d'exposer. Le développement du sentiment religieux n'étant, comme l'a admirablement bien démontré M. Bovet, dans un de ses livres, qu'un transfert du respect de ceux qui sont le plus près de nous, à ceux qui sont de plus en plus éloignés, pour aboutir enfin à l'absolu, ce développement n'est rien autre qu'une libération de plus en plus grande de l'être humain de l'immédiat et du temporaire, et par conséquent de l'imparfait.

Ce développement n'est qu'une libération de plus en plus grande de la contrainte et de l'oppression spirituelle immédiate, pour aboutir à la liberté complète dans l'obéissance à ce que nous avons de plus noble et de plus parfait dans notre propre nature spirituelle, l'amour. Et quand on arrive dans

cette évolution au moment où on peut réaliser l'identification de sa propre nature spirituelle, c'est-à-dire de ce qu'il y a de plus saillant en elle : la sagesse et l'amour, avec la perfection absolue, alors on réalise la plus grande liberté de sa personnalité, car on transfère ainsi Dieu et son rayonnement en soi-même.

Ainsi, l'image et l'idéal de la perfection fusionnent avec l'épanouissement spirituel de notre propre personnalité.

Si nous pouvons comprendre la religion de cette manière, quelle est alors l'éducation religieuse qui en découle et qui peut assurer cette liberté individuelle et sociale à laquelle nous aspirons ?

Evidemment, cette éducation religieuse ne peut pas être telle qu'on l'entend aujourd'hui ; car celle-ci fait obstacle à la liberté. L'éducation religieuse ne peut être non plus un enseignement religieux dans le sens de tout autre enseignement sous forme de leçons données à heure fixe. L'enseignement ainsi compris vide la religion de son vrai contenu, devient très souvent incompréhensible et répugne aux enfants.

L'éducation religieuse ne peut être faite que sous la forme d'une pénétration de l'enseignement et de l'éducation tout entière par un esprit religieux, c'est-à-dire en plongeant l'enfant dans une atmosphère spirituelle et par conséquent, je me permets de dire, religieuse.

Pour y arriver, à mon avis les choses suivantes sont nécessaires : Il faut tout d'abord que les adultes qui entourent les enfants vivent eux-mêmes d'une vie religieuse, c'est-à-dire que l'enfant sente chez eux, continuellement, cet effort constant et sincère vers une perfection spirituelle, cette soumission à l'amour comme loi fondamentale de la vie. Il faut, comme l'a bien dit M. Bovet hier, respecter très profondément la personnalité enfantine et, en suivant les mouvements de son esprit, savoir saisir des occasions pour aider l'enfant dans cet effort vers une perfection spirituelle.

Il faut assurer à l'enfant une éducation intégrale, ensuite il est nécessaire d'insister avec une très grande force sur l'éducation morale ; dans ce but, il faut libérer, il me semble, l'éducation de l'esclavage utilitariste à outrance et d'une technologie aveugle, qui sont la caractéristique de notre civilisation contemporaine. Il faut chercher à ennoblir davantage le cœur et la conscience morale.

Pour cela, il est nécessaire d'éduquer l'enfant de manière à lui permettre de saisir, de comprendre la nécessité de la suprématie de l'esprit sur la matière dans la vie et des valeurs morales sur les valeurs matérielles, car il ne faut pas oublier, comme l'a très bien dit Carrel dans son livre « L'homme, cet inconnu ! » qu'en l'absence d'armature morale et religieuse, l'intelligence elle-même s'affaisse.

Il faut initier l'enfant à la vie morale et religieuse pratique en lui donnant la possibilité la plus large de la vivre en communion spirituelle avec les autres par le bien et l'amour envers les autres ; il faut que l'éducation soit libérée de toute influence politique ; elle ne doit avoir pour but que l'épanouissement spirituel de la personnalité enfantine, en lui laissant la liberté de se déterminer et de choisir sa doctrine lui-même dans les domaines politique, social et autres, d'après les particularités propres de sa nature, car il faut croire qu'un être élevé dans l'esprit du bien et de l'amour sera forcément l'adepte des idées démocratiques dans le sens le plus noble du mot, la démocratie étant la seule force qui mène à l'établissement de cette société ouverte dont on a parlé hier.

Il faut éviter toute endoctrination, quelle qu'elle soit, sauf celle de la vérité, et pour cela il faut prodiguer à l'enfant une franche et honnête éducation sur tous les problèmes de la vie individuelle et sociale, et en même temps lui laisser la liberté d'affirmer, au fur et à mesure de cette éducation, sa propre conception de la vie. La seule aide que nous pouvons lui donner dans cet effort, c'est de chercher à lui inspirer la profonde et inébranlable foi que l'unique loi de progrès individuel et social consiste dans l'effort constant vers la perfection morale toujours plus grande.

Nous pouvons conclure que si nous entendons par religion la reconnaissance de la suprématie de l'esprit sur la matière, reconnaissance qui nous conduit à la soumission de notre vie à la loi de l'amour comme étant la plus haute expression de notre propre vie spirituelle et de cette autre force spirituelle, dont nous nous sentons comme une partie, alors la religion ne peut être qu'un facteur de libération toujours plus grande et alors aussi l'éducation religieuse, qui est une affirmation de la conscience de notre nature spirituelle, ne peut qu'assurer la plus grande liberté individuelle et nous assurer la meilleure forme de vie individuelle et sociale.

La Contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral

(Par M. V. Ghidionescu)

Qu'il me soit permis, tout d'abord, de rappeler qu'en d'autres occasions (1) nous avons essayé d'approfondir le concept du caractère moral, afin qu'on puisse l'utiliser comme fin de l'éducation.

A l'encontre d'autres époques plus dogmatiques, notre époque évite, semble-t-il, de couler dans des moules trop figés une telle fin. Elle se limite à indiquer des directives générales. Elle veut plutôt créer une âme nouvelle, par une éducation nouvelle. Et, si je le comprends bien, les congrès de notre Ligue même nous le prouvent assez. Sous des formes variées, on s'attaque toujours au même thème : à savoir : l'équilibre entre le principe de liberté et le principe d'autorité, ou bien l'équilibre entre les droits de la personnalité et les droits de la société en matière d'éducation.

C'est là une des preuves éclatantes du respect qu'on entend témoigner à la conscience de l'éducateur — maître et parents — en ne lui imposant rien d'une façon trop formelle.

Cependant, ce qui pourrait constituer une supériorité d'un côté, pourrait devenir une marque d'insuffisance de l'autre. Devant l'enfant, l'éducateur, quelle que soit sa tâche : enseignement ou éducation générale, a besoin d'une connaissance claire et précise de son but. C'est un point central vers lequel doivent converger tous ses efforts. Il doit l'avoir constamment en vue, bien entendu d'une manière discrète et nullement dogmatique.

Poussé par de tels motifs, j'ai essayé pour ma part, de reprendre le thème de la formation de l'homme de caractère comme fin de l'éducation. Il a été, il est vrai, esquissé jadis par Herbart et il a fait fortune à cette époque. Seulement, sa conception du caractère moral reste trop étroite et trop peu précise quant à son contenu, pour qu'elle devienne pratiquement utilisable.

Nous rappelons, brièvement, notre conception du contenu du caractère moral : Du côté *affectif*, le sentiment de la *conscience du Moi* ; le sentiment de *Sympathie* pour autrui ; le sentiment du *Travail*. Du côté *intellectuel* l'idée du *Droit* ; l'idée de *Solidarité* ; l'idée du *Devoir*. Du côté *volitionnel* : l'*Indépendance* de la volonté ; l'*Unité* de la volonté et la *Force* de la volonté.

Nous sommes allés encore plus loin dans cette direction. Nous avons tâché d'esquisser une échelle partant des valeurs morales hétéronomes jusqu'à la valeur autonome du caractère moral, appliquée à l'éducation suivant l'évolution psychologique de l'enfant et de l'adolescent. Nous le rappelons ici :

a) Facteurs hétéronomes : Mécanisation des actes : habitudes. Sympathie ou aversion suscitée par l'*effet* et par la *cause* de l'acte moral ou d'un méfait (plaisir ou déplaisir causé par l'approbation, la récompense, ou par la réprimande, la punition, etc.).

b) Facteurs autonomes : sympathie suscitée par l'idée du devoir, par la conscience morale, ou l'idée de Dieu, etc..., pour l'acte moral, ou d'aversion pour son contraire.

Facteurs intermédiaires entre l'hétéronomie et l'autonomie : sympathie ou aversion suscitée par l'énergie psycho-physique déployée dans l'accomplissement d'un acte moral ou d'un méfait (1).

Mais un nouveau problème doit se poser maintenant. Supposons qu'il n'y ait plus de discussion sur la fin de l'éducation ; que tout le monde soit d'accord à proclamer comme telle la formation de l'homme de caractère. Est-ce toujours, pourrait-on se demander, pour le bonheur de l'enfant, ou pour mieux dire, est-ce pour la meilleure adaptation du citoyen à son milieu social ? Il suffit de jeter les yeux sur l'histoire de l'humanité pour nous en convaincre. Les hommes de caractère ont dû pour la plupart souffrir toujours et partout et lutter contre leur milieu, pour pouvoir rester tels. Cependant, tous n'ont pas été des héros ou de grandes personnalités. C'est pour ce motif

---

(1) Voir : Le sixième Congrès Mondial de la Ligue inter. de l'E. N. à Nice en 1932 et le sixième Congrès inter. d'Education Morale à Cracovie en 1934.

(1) Voir V. Ghidionescu. — L'Education du caractère moral. *Pour l'Ère Nouvelle*, Paris, mars 1933.

(1) Voir Ghidionescu. — L'évolution des valeurs dans l'éducation morale en concordance avec le développement psychologique de l'enfant. *Pour l'Ère Nouvelle*, février 1935.

que nous ne proposons pas comme fin de l'éducation la formation de la personnalité. Ce serait une prétention trop audacieuse, pour l'œuvre de l'éducation. Car l'homme de caractère peut être aussi comme le soldat inconnu, de nos jours, l'homme qui passe inaperçu dans n'importe quelle situation modeste de la vie. Ses combats ne sont pas toujours extérieurs ; ils sont bien souvent intérieurs. Ses victoires ne sont pas toujours retentissantes. Elles peuvent être discrètes, mais extrêmement personnelles. Et cependant, l'homme de caractère est autre chose que l'*honnête homme* du XVIIe siècle français, trop extériorisé socialement, et plus que le *gentleman* de Locke, trop préoccupé intérieurement de ses propres vertus, pour qu'il puisse arriver généreusement au sacrifice.

Mais la société de nos jours lui est moins favorable que toute autre dans le passé. D'un côté, les tendances anarchiques, la disparition de toute autorité, la convoitise de tous les biens matériels et la facilité de l'arrivisme guettent l'homme de caractère. D'un autre côté, la survivance d'une conception absolue de l'autorité, le manque de tout respect pour la personnalité, constituent d'autres périls. Il faut à l'homme de caractère pour subsister de nos jours beaucoup d'idéal et beaucoup d'énergie.

Mais notre conception du caractère moral, notons-le bien, s'est passée jusqu'ici de toute origine religieuse. Elle n'a fait intervenir pour l'éducation non plus, aucun soutien religieux. C'est à l'histoire, c'est à la sociologie, c'est à l'éthique, et à la psychologie, surtout celle de l'enfant et de l'adolescent, qu'elle a fait appel. On pourrait crier : point de métaphysique, point de religion !

Cependant, le problème doit être envisagé sous un autre aspect. Il est évident qu'il peut y avoir des personnes en pleine possession du caractère moral, qui se maintiennent à ce niveau à travers toutes les vicissitudes de la vie, grâce seulement à ces motifs d'ordre rationnel.

Mais nous ne pouvons pas refuser à d'autres le droit de faire recours, s'ils en sentent le besoin, à des motifs d'un autre ordre, voire religieux. S'il est juste de dire avec M. *Bouglé* (1) : « Qu'une valeur est une possibilité permanente de satisfactions », l'aspect religieux sous lequel un homme pourrait concevoir son devoir d'être un homme de caractère, devrait devenir aussi pour nous une valeur assez satisfaisante pour qu'elle soit prise en considération. En parlant de l'aspect religieux, nous ne voulons pas le rattacher tout de suite à l'idée trop abstraite de Dieu. Sous quelle forme alors cet aspect se présentera-t-il, tout d'abord ?

L'homme se trouve du jour au lendemain aux prises avec d'innombrables conflits moraux entre sa nature et son esprit, voire même entre la nature et l'esprit en général. Il découvre avec le temps dans sa conscience, une véritable antinomie. Il devient conscient du fait que toute la valeur et la grandeur d'un idéal dans la vie, doit être la victoire de l'esprit sur la nature. L'optimisme philosophique ne peut pas supprimer cette contradiction. L'antinomie s'aggrave davantage devant la brutale réalité. Le pessimisme philosophique d'autre part, supprimerait d'emblée toute tentative d'écarter l'antinomie. La résignation devant l'impuissance d'arriver à une solution devient impossible, car l'aspiration à un état d'équilibre et de paix intérieure, ne peut jamais être extirpée de l'âme humaine. Une perspective nouvelle peut s'ouvrir devant elle, c'est la perspective religieuse.

L'expérience humaine, nous montre la réalité de cette perspective dans les données de l'expérience religieuse, qu'elle soit collective ou individuelle. Le relativisme de l'intuition religieuse, démontré suffisamment de nos jours par les historiens des religions et les sociologues comme étant d'ordre social — car « ce n'est que la société qui crée l'idéal », au dire de *Durkheim*, ou d'ordre psychologique, comme dirait *James*, n'enlève rien à la réalité de cette nouvelle valeur, qui peut devenir un élément de satisfaction dans la vie de l'homme.

Ce relativisme peut sans doute nous mieux expliquer les notions grossières et traditionnelles amassées à travers l'évolution des religions. Mais il nous fait aussi mieux comprendre le sens de ces deux expressions que nous trouvons dans la philosophie religieuse de *Rudolf Eucken* : la religion universelle et la religion caractéristique (1). C'est-à-dire, l'une, la manifestation religieuse de l'âme humaine, abstraction faite de l'espace et du temps ; l'autre, la manifestation dans le temps et dans l'espace, la stabilité d'une forme de croyance, d'un culte, voire même d'une confession, à certains moments de l'histoire.

La manifestation religieuse conçue comme une donnée universelle peut paraître plus instable, moins arrêtée que l'autre. Elle nous révèle pourtant l'effort continuel de l'âme humaine, toujours inquiète, toujours en

(1) C. Bouglé. — Leçons de Sociologie sur l'Evolution des Valeurs. Colin, Paris, 1922.

(1) Rudolf Eucken. — *Der Wahrheitsgehalt der Religion.*

mouvement, pour triompher de l'antinomie en question. C'est la lutte tragique de l'homme avec sa destinée, pour s'en émanciper. C'est la lutte contre les faits brutaux de la vie, contre l'évidence du mal, pour faire triompher quand même le bien. C'est l'aspiration invincible vers un monde spirituel supérieur, où la raison doit triompher des faits illogiques, l'esprit, de la matière. C'est la création d'une culture humaine, dans laquelle est engagé tout l'esprit au-dessus des données de la nature, par la création de la science, de l'art, de la morale et même de la religion. C'est la concentration au plus profond de l'âme humaine, du plus sublime des sentiments, distinct de la justice : l'amour jusqu'au sacrifice. Enfin, c'est la concentration de la vie, de toute la vie, vers cette spiritualisation suprême.

Qu'il y ait des hommes qui sentent le besoin de personnifier et de symboliser toutes ces tendances de l'âme humaine dans un seul nom : Dieu ; qu'à un moment donné de l'histoire, l'évolution de l'humanité fasse surgir une personnalité du nom de Jésus, dont la vie soit un rayonnement intense de vie morale et de foi religieuse, qui mieux que tout autre personnalité puisse vivifier cet idéal, nous ne voyons là qu'un pas en avant dans l'affirmation de ce nouvel aspect religieux.

L'essentiel pour nous, c'est d'avoir esquissé les grandes lignes d'un système où l'homme de caractère pourrait, s'il en a besoin, trouver un soutien et un réconfort et de nouveaux motifs à l'affirmation de son attitude morale.

Que pourrait signifier en effet la conduite d'un pauvre homme, occupant une place si minime sur notre planète, s'il ne prêtait à cette conduite une valeur égale à celle qu'il prête à l'univers merveilleux qui l'entoure ?

Que pourrait au fond signifier sa conduite de quelques instants, en face de la durée de l'univers, s'il ne prêtait à ces instants quelque chose de la valeur de la durée universelle ?

Que pourait encore signifier pour lui l'étincelle d'amour qu'il porte dans son cœur devant la cruauté ou l'indifférence de la nature, s'il ne prêtait à cette étincelle une valeur surhumaine, opposée aux forces de la nature, mais créant une nouvelle force spirituelle supérieure aux données de la nature ?

Et, finalement, que pourrait signifier cette étincelle d'amour au milieu de cette même humanité, encore cruelle et égoïste, en proie à la plus folle des antinomies : l'esprit humain laissant dévorer ses propres créations de culture, de civilisation et de bonheur par ses plus ingénieuses inventions de destruction si l'homme de caractère ne trouvait dans son for intérieur la foi que par son attitude il peut participer quand même à la réalisation d'un ordre spirituel supérieur dans le monde ?

De toutes ces considérations il résulte pour l'éducation du caractère moral des conséquences dont il faut savoir tirer parti.

Nous avons constaté au début de cette étude, que rien n'empêche de concevoir l'éducation du caractère dans les limites tracées par une morale purement scientifique, ou laïque, si on aime mieux ce terme.

Mais nous n'avons aucun droit d'affirmer que l'enfant éduqué de cette manière et devenu un homme, puisse toujours trouver dans les limites de cette seule morale, l'unique ressort d'une résistance à toutes les difficultés ou tous les dangers de la vie.

La société est essentiellement créatrice de l'idéal, a dit comme nous l'avons entendu, Durkheim. Oui, mais la *volonté de croire* à l'idéal, dépasse les conditions sociales qui ont favorisé l'éclosion de cet idéal.

La société, pourrions-nous ajouter aussi, est créatrice d'hommes de caractères. Mais la *volonté de croire* en cette valeur, c'est-à-dire : qu'il vaille la peine de vivre et de mourir en homme de caractère, est un acte qui relève de *la foi* et non de la nécessité du mécanisme social.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de rappeler à ce propos les belles paroles de *Flournoy*, interprétant l'œuvre de James (1)

« L'essentiel de la foi n'est pas le sentiment ni l'intelligence, mais la volonté. Il ne s'agit pas de manquer de sincérité et de se permettre d'affirmer comme vrai, ce dont on n'est pas certain. Mais il s'agit de vouloir quelque chose dont la réalité n'est pas prouvée ni réfutée, ni ne saurait l'être. Le sentiment maintenant n'est plus que le point de départ ou l'occasion de l'acte de foi, l'intelligence n'est qu'un de ces instruments, l'acte de foi lui-même ; la volonté de croire est quelque chose de *sui generis* qui ne rentre ni dans l'un ni dans l'autre. »

Si, par conséquent, on envisage sous cet aspect l'éducation de l'enfant, si l'on admet que celui-ci soit muni de tous les éléments affectifs, intellectuels et volitionnels qui constituent l'homme de caractère, tels que nous les avons signalés, — reste encore à savoir si l'enfant a acquis par là *la volonté de croire* en cette valeur qu'il porte en lui ? Cette *volonté de croire* est d'ordre religieux. Elle relève de tous les motifs que nous avons exposés.

D'autre part, en quoi serait-il nuisible à l'enfant de lui donner cette foi ? Si certains

(1) Th. Flournoy. — La Philosophie de William James. *Foyer Solidariste*. Saint-Blaise, 1911.

n'en ont pas besoin, ils se dispenseront d'y faire appel. Si d'autres en éprouvent le besoin, ils y seront préparés et mieux armés pour la lutte de la vie.

Pourquoi se plaint-on de nos jours que notre société manque d'hommes de caractère ? Parce que la société *n'y croit pas*, parce qu'elle déprécie cette valeur. Pourquoi l'éducation ne favorise-t-elle pas davantage la formation de l'homme de caractère ? Parce qu'elle *ne croit pas* non plus que la société en ait besoin. Méfiance, donc, des deux côtés ! Et cependant, le seul moyen de supprimer cette antinomie est d'avoir la *volonté de croire* qu'en dépit de toutes les apparences, c'est la seule valeur qui doive devenir la fin de l'éducation, parce que c'est la seule valeur qui doive régner dans notre société.

Mais l'aspect religieux sous lequel nous venons de concevoir la fin de l'éducation, nous impose aussi une conclusion d'un autre ordre, à savoir : que toute conception religieuse doit s'interdire d'apporter dans l'éducation d'autres méthodes que celles compatibles avec la formation d'un homme de caractère.

Toute conception religieuse doit comprendre aussi *la volonté de croire* que seul l'homme de caractère peut vraiment être un homme religieux.

Vladimir Ghidionescu,
Professeur
à l'Université de Cluj.
(Roumanie).

Les étapes de l'Éducation

(*Extraits de la brochure publiée par* Mme Montessori) (1).

.... Une des périodes les plus délicates de l'éducation, et particulièrement de nos jours est celle qui commence avec l'âge de la puberté. Dans toutes les civilisations anciennes, dans les civilisation égyptienne et hébraïque, dans les civilisations classiques, romaine et grecque, l'âge de la puberté a retenu l'attention de la société comme représentant une période extrêmement importante pour la race ; l'initiation solennelle de l'enfant pubère constitue la reconnaissance publique de l'entrée de l'homme dans la société. L'adolescent sort d'une vie accomplie : celle de l'enfant qui crée l'homme ; et le voici, une fois encore, un nouveau-né : le nouveau-né social. En tant que nouveau-né, il a besoin de soins délicats. Au point de vue psychique, l'homme qui devra vivre et travailler en homme, s'associant aux autres hommes, n'existe pas encore ; mais il est déjà né. Et son ambiance, sa forme de culture doivent essentiellement changer. Le problème ne relève certes pas de la culture ni de méthodes particulières et il ne se résout pas en suivant la même voie que celle de l'enfance, c'est-à-dire en utilisant un matériel qui fait comprendre, en le concrétisant, un exercice isolé ; en respectant le libre choix et le libre travail. Cela ne résout pas le problème : l'enfant est achevé, l'homme commence. Et si la liberté de l'enfant consistait à lui donner des moyens de se construire une personnalité, la liberté de l'adolescent consiste à lui fournir les moyens de s'orienter dans la société pour se préparer à en acquérir la conscience. C'est de cela que nous avons besoin. Nous avons besoin d'hommes neufs qui aient une claire conscience sociale et une force morale pour combattre les erreurs qui obscurcissent notre destin ; sans cela, nous n'aurons que des hommes cultivés. Mais nous en avons déjà tant ! Faciliter la culture à un petit nombre de privilégiés pour leur épargner la fatigue, ce n'est pas cela qui apportera des avantages nouveaux à la société. Je dirai presque que ce serait s'écarter du but glorieux de l'éducation : celui d'améliorer les hommes.

Le véritable secret de la liberté de l'adolescent consiste à le mettre dans une ambiance qui fasse surgir les caractères cachés en nous apportant de nouvelles révélations : les révélations de l'adolescent ; de cet adolescent qui, grâce aux périodes sensibles qui le conduisent vers son destin social, passe par des moments de lucidité telle que l'adulte en est confondu. Si nous attendons une aide

(1) Conférence publiée par Desclées et Brouwer à Bruges, 1936.

de l'enfant pour résoudre nos problèmes sociaux, cette aide nous viendra de l'adolescent libéré, qui sent monter de son subconscient, de ses instincts créateurs, une forme nouvelle de sagesse.

Il nous faut préparer cette ambiance pour que, dans l'adolescent, puisse se développer l'homme avec son destin supérieur : une ambiance d'activité sociale, qui lui permette de revivre l'expérience de l'homme qui a construit la civilisation. Pour cela, la culture doit nécessairement intervenir ; et même une culture plus profonde que celle d'aujourd'hui ; mais une culture qui soit un moyen et non une fin. Celui qui sacrifierait les trésors cachés de l'âme de l'adolescent pour en faire un homme cultivé saperait la grande espérance de l'humanité.

Et maintenant, si l'on pense que, dans les classes élémentaires, nos enfants acquièrent des connaissances qui, aujourd'hui, font partie de l'enseignement secondaire, et qu'ils gagnent ainsi deux ans, on en arrive aussitôt à la possibilité d'une réforme pratique : ces deux années peuvent être destinées à une vie nouvelle qui soit un repos et qui apporte une aide à la vie physique elle-même, à l'âge où le corps est redevenu fragile, comparable à celui du nouveau-né. L'adolescent devrait, à l'âge de la puberté, être envoyé aux champs, vivre d'une vie primitive au contact de la nature, là où tout germe et se multiplie, offrant à l'homme les moyens primitifs de l'existence. C'est là que les adolescents, séparés du milieu étroit de la famille dans laquelle ils ont été traités en enfants, devraient revivre les premières expériences de l'humanité, comprendre les premiers efforts des hommes pour construire la vie sociale.

Travailler, non pas apprendre à travailler, mais pour faire les premiers pas dans la construction d'une conscience sociale et dans la voie de l'indépendance. En travaillant, en récoltant, en voyant les produits de leur travail, les adolescents expérimenteraient les premiers fondements nécessaires à la collaboration et aux échanges qui établissent les rapports vitaux entre les hommes. C'est là que sont les germes des questions économiques et politiques ; et voilà un exercice primitif de vie sociale pratique, adaptée aux adolescents.

La collaboration et la coordination des travaux amènent nécessairement l'entière interdépendance et la discipline et donnent naissance au sentiment de la responsabilité collective. L'adolescent se libère des liens qui le retenaient enfant pour contracter ceux qui le feront homme. Le travail de l'enfant, en rapport avec les besoins de sa croissance, est un exercice qui construit sa *personnalité* ; le travail de l'adolescent, en rapport avec les besoins sociaux, est un exercice pratique qui construit la *société*.

Mais pour qu'il en soit ainsi, il ne suffit pas d'apprendre, il ne suffit pas de travailler, il ne suffit pas de vivre aux champs ; ce qu'il faut, c'est se sentir une responsabilité ; c'est obtenir une production véritablement utile qui apporte la satisfaction d'avoir atteint un but. L'exécution d'un ordre ou l'enseignement du maître ne comble pas ce besoin intime de l'âme sociale naissante ; ce qui est important, c'est l'association d'un groupe d'êtres, collaborant pour atteindre un but utile précédemment déterminé par eux.

Voilà le vrai problème de l'éducation à cette période.

Il y a quelque chose qui doit être la base de la culture ; c'est ce qu'on appelle d'un terme vague : l'éducation du caractère ; mais il s'agit là d'une coordination véritable et précise des instincts vitaux. L'absence de cette base qui engendre la dignité personnelle, la confiance en soi, peut obscurcir l'intelligence même, et faire surgir ce qu'on pourrait appeler une barrière sociale, allant jusqu'à la délinquance, jusqu'à la répugnance envers ses semblables, jusqu'à l'impossibilité de continuer ses études.

Ce problème est à la base de l'éducation à tous les âges successifs. Que dire des étudiants à l'Université qui, étant adultes, sont encore soumis comme des enfants, et vivent sous la dépendance de leurs maîtres et de leurs parents sans aucune des responsabilités qui les élèvent à la catégorie d'hommes sociaux ?

Il est bien certain que les difficultés rencontrées dans les études universitaires leur paraissent encore plus grandes du fait qu'ils ont été élevés de cette façon.

La culture, je le répète, est moyen et conséquence ; mais non pas l'essence de l'éducation ; en effet, de tout temps on a eu l'intuition qu'il existait une chose plus importante que la culture : l'éducation morale.

Eh bien, l'éducation morale est le fondement de tout : elle ne peut être donnée par « l'enseignement » seulement, mais bien par les expériences vécues, par les conquêtes successives que doit faire l'individu, lui-même aidé par la société.

Je voudrais ajouter un mot encore sur un sujet affligeant : celui des examens. L'humanité continue à passer outre à cet attentat à la vie psychique des nouvelles générations, bien qu'elle en déplore les conséquences. L'examen prouve précisément que l'éducation est donnée de façon telle que l'on arrive au bout d'une année de vie en commun sans

que l'on sache ce qui s'est passé dans l'esprit des élèves. La nécessité de cette épreuve officielle démontre que la vieille culture fait totalement abstraction de la personnalité.

La jeunesse qui a déjà dépensé tant d'énergie dans des émotions et des efforts angoissants pendant toute une année d'études forcées, doit, à la fin, être jugée par un tribunal qui possède la loi, mais non le cœur, tout comme les tribunaux pour délinquants. Si, actuellement, on a modifié les tribunaux pour mineurs en leur donnant un règlement plus humain ou s'ils ont été abolis, que devrait-ce être, à plus forte raison pour les examens ? Il faut que la science et la civilisation trouvent des moyens plus modernes pour instruire et pour connaître la jeunesse, espérance de notre avenir.

Et, de fait, aujourd'hui dans ce que l'on appelle « nouvelle éducation », où l'on se préoccupe de la personnalité avant de se préoccuper de la culture, on a proposé d'examiner les étudiants au moyen de tests mentaux, afin de juger le degré de leur maturité psychique en soi, plutôt que leur degré de culture. On pratique déjà cette nouvelle forme d'examen à titre d'expérience aux Etats-Unis, et elle est en train de se diffuser en Angleterre.

Mais permettez-moi de faire remarquer que cette deuxième forme aussi est illusoire : parce que la valeur de l'homme ne se peut mesurer comme le rendement d'une machine. Le psychisme humain est plein de mystère ; il est couvert de masques, tant que l'homme ne se connaît pas lui-même. Aussi, les tests ne jugeraient-ils pas la valeur de l'homme, mais les conséquences de la répression, c'est-à-dire les barrières mentales, les fugues psychiques, les états liés aux complexes d'infériorité, comme la timidité, le découragement, le manque de confiance en soi et la confusion mentale qui en découlent. Et c'est pour cela que ce n'est pas juger véritablement l'homme, mais l'état auquel l'a réduit une vie déviée.

Dans nos écoles, l'examen est rendu absolument inutile. Ou, bien mieux, tous les élèves passent continuellement des examens : il suffit de les observer pour savoir ce qu'ils sont en train d'apprendre ; et le développement de la personnalité se poursuit au plein jour. L'examen d'un moment, tel que le pratiquent les écoles ordinaires, serait bien peu de chose dans nos écoles, et prendrait la forme d'une simple conversation, d'une interruption dans le travail.

Aussi ce sont précisément nos élèves qui peuvent se présenter aux examens ordinaires sans en souffrir. Habitués à travailler devant un public qui les questionne, sûrs d'eux-mêmes, pas fatigués, ils semblent absolument adaptés à affronter les épreuves de l'examen.

D'ailleurs, ils s'y sont souvent présentés, particulièrement pour l'admission aux écoles secondaires, surmontant l'épreuve avec beaucoup de facilité. Mais ce qui est curieux, c'est l'impression faite sur quelques-uns de nos enfants qui se sont présentés aux examens de passage d'une classe élémentaire à une autre. C'était, pour eux, comme s'ils allaient causer dans un salon ; et ils ne comprenaient rien à cette solennité. Les questions des examinateurs, répétées sur le même sujet pour confondre l'enfant et pour voir s'il avait vraiment compris ce qu'il répondait, ont produit parfois une impression inattendue : « C'est curieux, disait un de nos élèves, que des personnes si instruites ne comprennent pas ce qu'on leur dit et continuent à questionner et à questionner encore sur des sujets aussi simples ! »

Oui, l'enfant nous a ouvert un monde nouveau, et nous a révélé un homme meilleur. Cet homme, nous ne devons pas seulement l'instruire ; il nous faut le défendre tout comme le trésor le plus précieux de l'humanité ; et il nous faut le servir afin qu'il nous fasse ses révélations parce que nous avons besoin de lui. De grandes inconnues pèsent sur notre monde d'adultes : l'homme s'ignore lui-même et l'enfant peut nous révéler quelques secrets de notre vie.

Jusqu'à présent, nous nous sommes intéressés presque exclusivement au monde extérieur ; nous en avons découvert les énergies et les lois ; nous l'avons utilisé jusqu'à réaliser des miracles avec les machines, avec l'électricité, avec les rayons. Eh bien, maintenant, il nous faut nous retourner vers l'âme humaine. Elle aussi, elle contient des trésors cachés, des énergies inconnues, des secrets qui attendent de se révéler. Et, de l'âme humaine, nous obtiendrons le plus grand miracle et le plus urgent : celui d'améliorer l'humanité. Et je suis convaincue que la solution de bien des problèmes sociaux pourra ainsi être aidée par la contribution de l'enfant. Notre avenir réclame d'urgence sa collaboration : c'est pour cela qu'il faut la réforme radicale de l'éducation et la reconnaissance des droits de l'enfant devant la société.

Le problème de l'Éducation dans l'enseignement du second degré

(Extraits d'un rapport présenté au Congrès du Havre)

Je voudrais apporter ici certaines impressions ou suggestions, provoquées par la lecture des quelques vingt-cinq rapports soumis à la Section d'Education.

Que nous ayons, nous membres de l'Enseignement du second degré, une fonction éducatrice à exercer, la question ne se pose plus. Il ne s'agit pas ici d'une conquête de la conscience professionnelle qui se serait approfondie et précisée. Il s'agit bien plutôt de devoirs nouveaux qui se définissent plus nettement d'années en années devant un mal grandissant.

Ce mal, nos collègues, suivant leur tempérament, le dénoncent soit dans l'ordre intellectuel, soit dans l'ordre spécifiquement moral.

On nous dit que nos élèves manquent d'élan ou de vie intellectuelle propres. On nous décrit le désordre qui règne en eux, surmenés non pas tant par la quantité du travail imposé que par la diversité et l'incoordination des tâches. Tiraillés plus que surmenés... On critique moins la qualité de la nourriture intellectuelle que nous apportons que le manque d'appétit chez ceux qui reçoivent ; et on nous dit : ces enfants souffrent d'anémie. Il ne suffit pas de changer programmes et horaires, c'est-à-dire de perfectionner l'instrument de culture. Il faut créer dans nos lycées un climat neuf ; il faut élever nos élèves dans une atmosphère telle que la culture réponde à des besoins, à des intérêts effectivement sentis. Or, climat, atmosphère, pouvons-nous les susciter du haut de nos chaires, nous professeurs ? Les administrateurs, aux prises avec plusieurs centaines d'élèves, plusieurs dizaines de fonctionnaires sont-ils mieux placés que nous ? Presque tous nos rapporteurs répondent : non... Les individus agissant isolément ne peuvent pas grand'chose. C'est le milieu qu'il faut changer. C'est une action collective qu'il faut entreprendre, — j'allais dire c'est une âme collective qu'il faut appeler à l'existence.

Mal intellectuel, mais aussi mal moral. Nous sommes tous émus par les ravages que la fraude scolaire répand dans nos établissements. Notre collègue Moussat nous apporte sur ce point des précisions inquiétantes, et qui réclament une action urgente. Mais voici d'autres symptômes : on nous parle d'un manque de sens social chez beaucoup de nos élèves, d'une sorte d'individualisme grognon qui les met en révolte ou en aigreur contre tout règlement, toute discipline collective, — et particulièrement contre la vie scolaire elle-même. Et ceci est grave, car cette vie scolaire est la première forme, la première anticipation pour eux de la vie sociale dans laquelle ils vont entrer et où ils risquent d'apporter cet esprit indéfiniment protestataire et chicanier. Et ici encore on nous dit : nous, individus, nous ne pouvons rien ; cours et discours de morale, commentaire des impératifs catégoriques, vanité des vanités. Ce qu'il nous faut, c'est une transformation de la vie scolaire telle que l'enfant s'y sente participant volontaire et responsable, citoyen en un mot.

Tels sont les maux dont nous souffrons, et qui semblent en effet sans remède par les moyens actuels, même perfectionnés. Car je suppose que nous ayons les meilleurs programmes et méthodes ; je suppose que tous ceux qui sont chargés d'enseigner aient aussi la volonté d'éduquer, nous ne serions pas sortis de peine. Le mal serait peut-être atténué, ses causes en subsisteraient. Car si elles résident pour une part dans l'esprit à la fois intellectualiste et individualiste de notre enseignement ; elles proviennent aussi de circonstances sociales, dont nous ne sommes pas les maîtres, ou du moins que nous ne pouvons pas maîtriser directement.

Circonstances sociales, j'insiste sur ce point. Il fut un temps où une certaine collaboration pouvait être pratiquée entre le Lycée et la Famille, celle-ci complétant et soutenant notre tâche propre. Cette collaboration devient très difficile au moins sur le plan intellectuel au fur et à mesure que l'Enseignement Secondaire se démocratise, c'est-à-dire depuis qu'une proportion de plus en plus grande d'enfants vient chercher au Lycée une culture intellectuelle que n'ont pas reçue leurs parents. Il y a là un fait nouveau extrêmement heureux à bien des points de vue, mais dont nos vieilles institutions universitaires n'ont peut-être pas pris une conscience assez précise, et auquel il faut les adapter. En fait nos charges, nos responsabilités sont devenues plus lourdes : nous n'avons pas seulement à répandre la culture, mais aussi à en créer les conditions

psychologiques et sociales. Il y a là probablement toute une vie péri- ou parascolaire, dont les formules sont à trouver.

Tâche d'autant plus urgente d'ailleurs que je pose en principe que la famille rencontre des difficultés croissantes à remplir sa tâche éducatrice. Nous ne le savons que trop par l'expérience même de nos classes : la famille moyenne guide de moins en moins ou ne guide plus l'enfant : famille-pension, foyer guide plus l'enfant · famille-pension, foyer nourricier, voilà tout ce qu'elle peut être dans un très grand nombre de cas. Foyer intellectuel ou spirituel ? Nón, elle est emportée elle aussi par le tourbillon de la foire sur la place, par la T.S.F., le cinéma ou le roman policier.

Si bien que nous avons aujourd'hui à prendre au sérieux et comme l'expression d'un fait social positif le thème romantique de la Solitude des enfants et des adolescents. Cette solitude n'est pas le fait de quelques âmes sensibles mal adaptées à leur milieu. Elle est à peu près générale, elle s'étend à un grand nombre, même si elle n'est sentie que par certains. L'ébranlement que subit de nos jours le corps social, la rupture des cadres dans lesquels s'inscrivait l'activité des individus, et où ils trouvaient autrefois soutien et protection, tout cela atteint l'enfant lui-même, qui de plus en plus grandit sans tuteur d'aucune nature. Génération d'enfants abandonnés ? la formule est excessive, mais elle s'applique à beaucoup ; elle rend compte de l'amoralisme des uns ; elle explique aussi chez d'autres un goût anormal pour l'autorité, l'adhésion qu'ils donnent trop aisément à tous les dogmatismes religieux ou politiques, à toutes les disciplines en confection qu'une société peut fabriquer. Au delà de ce besoin de discipline, il y a très certainement la recherche d'un milieu social, dont l'atmosphère soit moins pauvre que celle qu'on respire dans la famille ou au Lycée. Il y a réaction de défense contre la solitude.

Constatant de pareils faits, pouvons-nous rester indifférents et nous réfugier dans le dogme paresseux de la neutralité, ou dans celui de la séparation des fonctions familiale et scolaire ? Je ne le crois pas. Il nous faut faire de l'éducation.

*
* *

Soit, — mais il est évident que, dans les circonstances actuelles, nous sommes débordés et impuissants, débordés par le nombre de nos élèves, par le poids plus lourd de nos responsabilités à leur égard ; impuissants, car nous ne disposons que de notre action individuelle et du seul instrument dont elle puisse se servir : le discours, les mots, l'éternelle parole professorale.

On nous dit : votons un vœu pour que la tâche administrative des chefs d'établissement soit allégée, et qu'ils puissent se donner plus complètement à leur tâche éducatrice, — ou encore pour que des surveillants leur soient adjoints, spécialisés eux aussi dans cette fonction.

Je n'ai guère confiance en ces mesures, car je crois que l'action individuelle, toute nue, réduite à elle-même, n'est efficace que d'une manière tout à fait exceptionnelle. Le bon éducateur est rare. Parce que nous sommes des individualistes impénitents, nous nous faisons en France des illusions à cet égard. Nous rêvons toujours d'Emile et de son maître, en tête à tête au pied d'un arbre. Beaucoup de familles françaises ne renoncent à la formule du préceptorat que parce qu'elle coûte cher. Et le fait est que plus on monte dans l'échelle sociale, plus on tend à imiter l'éducation des princes. Pour leur duc de Bourgogne, les parents français aspirent toujours à un Fénelon.

Je répète qu'il y a là, semble-t-il, une erreur profonde, — pour mille raisons trop longues à développer, mais dont certaines sont évidentes. Je songe, par exemple, à toutes ces chances heureuses, toutes ces circonstances favorables qu'il faut rencontrer pour que l'éducateur ait prise directe sur la conscience de l'enfant. C'est un adulte ; son autorité morale que j'admets incontestable, va-t-elle être intelligible à l'enfant ? « M. X... est un type épatant..., mais tout le monde ne peut pas être épatant comme lui. » Je pense à l'usure inévitable, à l'usure si rapide de cette autorité ; je pense à ces moments de lassitude où nous tombons tous du fait de la vie, à cette amertume que connaissent bien les éducateurs et qu'entraîne à certaines heures le sentiment des différences d'âge, de l'isolement, de l'imperméabilité des consciences. Il faut être fort pour échapper à ces crises où s'altère l'autorité. Et puis encore une fois, cet éducateur ne va-t-il pas être forcé de suppléer pa des mots, par des exhortations à tout ce que la vie n'aura pas été capable de fournir ?

Nous voici donc au pied du mur, en présence d'une tâche incontestable à laquelle nous ne pouvons plus nous dérober, — disposant d'instruments dont nous avons éprouvé l'insuffisance et l'inefficacité. Je dis « d'instruments » ; je ne critique pas les personnes ; je ne méconnais pas les bonnes volontés. L'expérience universitaire révèle au contraire combien celles-ci sont nombreuses; nous sommes nombreux à souffrir de l'état

de choses actuel; nombreux à percevoir cette solitude de tant de jeunes gens qui passent par nos classes, et à qui nous ne pouvons pas matériellement tendre la main ; nombreux à désirer « faire quelque chose »...

Mais ici un danger nous guette, trop méconnu par tant de critiques alertes et ingénus de nos vieilles institutions universitaires : celui de la métaphysique, en matière de pédagogie ou en matière d'administration. J'en appelle aux administrateurs dirigeant au cœur d'une grande ville de vastes établissements de l'État, à qui on vient parler d'internats à la campagne, d'adolescents euphoriques et vertueux, soumis à une discipline volontaire, apportant au travail une passion débordante etc... Tout ce que nous avons à dire maintenant doit être pénétré de relativisme. En énonçant des principes, — et comment éviter de le faire ? — nous ne perdrons pas de vue qu'ils ont à s'appliquer à des situations essentiellement changeantes ; régime des établissements, nombre des élèves, cadre administratif et professoral, circonstances locales, etc. D'ailleurs nos rapporteurs me paraissent tous, par expérience ou par tempérament, nous prêcher la prudence et l'opportunisme. C'est sous cette réserve expresse que je me permets de dégager de leurs exposés quelques idées générales.

Ces idées sont celles-là même qui inspirent les méthodes actives : instituer pour les enfants *un apprentissage effectif de la vie morale*, et pour cela les faire participer à une activité sociale positive où se révèle concrètement à eux la nécessité des disciplines et des vertus essentielles : soumission consentie à la règle commune, loyauté et confiance réciproques, goût de l'initiative, sens des responsabilités, etc. Cette activité sociale, l'intégrer à l'établissement même, sous la forme la mieux adaptée : cercles, bibliothèques, coopératives, sociétés sportives... En un mot, introduire dans l'établissement un élément de *vie intérieure ;* à la limite, et sous les réserves indiquées plus haut, chercher à faire vivre la maison tout entière d'une vie unanime en rapport avec l'objet même de la vie scolaire : la culture, l'effort pour élever l'enfant à l'humanité.

Ainsi seraient réalisées certaines conditions de cette atmosphère psychologique et morale que nous réclamions plus haut, et qui est sans doute indispensable à l'effort éducatif individuel. Ainsi pourraient se développer certains sentiments qui sont par eux-mêmes créateurs de discipline : attachement au groupe, valeur et honneur collectifs, — Sentiments dangereux s'ils ne sont pas contrôlés, mais qui sont pour des consciences faibles la préfiguration et comme l'avant-garde des forces morales personnelles.

Notons enfin que grâce à cette atmosphère, les relations entre maîtres et élèves peuvent perdre leur caractère purement scolaire pour devenir plus humaines : les conversations, les collaborations sont possibles non plus seulement au pied d'une chaire, au sujet du dernier thème latin, mais à propos de tourisme ou de théâtre, pour une excursion botanique ou une campagne contre la fraude...

Et qu'on ne prétende pas qu'un pareil système s'inspire nécessairement d'idées métaphysiques ou politiques, ou que par lui ce soit un certain conformisme qu'on cherche à imposer. On ne pense qu'à l'art de vivre ensemble ; on n'a recours qu'à des expériences élémentaires de vie collective, expériences que l'enfant aura à refaire, quel que soit le régime politique ou social.

Telles sont quelques idées directrices. Je ne veux pas m'attarder à les préciser dans l'abstrait, car je tomberais sans doute dans cette métaphysique dangereuse, dont je parlais plus haut. Ce sont les faits et les expériences qui importent. J'ai hâte de vous les exposer tels qu'ils ont été relatés, par rapport écrit ou oral, à la section d'éducation.

Au Maroc, voici par exemple, le mouvement des Arielles, Groupes d'Education intégrale Féminine. M. Lalande, chef du Service de l'Enseignement Européen du deuxième degré au Maroc, nous apporte sur ce mouvement une abondante documentation. « Education intégrale », la formule peut paraître ambitieuse : M. Lalande la précise en ces termes : « chercher à compléter au triple point de vue intellectuel, moral et physique, ce que la classe apporte à l'élève ». Pour y parvenir les moyens sont les suivants :

« 1° Les élèves sont répartis en groupes « ayant une certaine autonomie et une res- « ponsabilité bien déterminée ; les surveil- « lants sont les guides de ces groupes ; « 2° organisation d'activités de toutes sortes : « manuelles, intellectuelles, de bienfaisance, « fêtes, etc. ; 3° émulation collective por- « tant sur le travail scolaire, les activités, « la tenue à l'internat (ordre, propreté, soins « compris) ».

Professeurs, anciens élèves, personnalités du dehors sont venus prêter leur concours sous forme de conférences, excursions, participation au cercle des élèves. La Fédération des Groupes d'Arielles est actuellement en plein développement. Elle groupe sept cents jeunes filles, réparties dans différents établissements marocains. Elle publie un Bulletin,

rédigé par tous, et qui donne la mesure de l'activité des groupes. Au fur et à mesure que le mouvement se propage, le régime disciplinaire semble se modifier : autant que possible le système coercitif est supprimé pour faire place « à la confiance réciproque, au sentiment de l'honneur, au sens de la responsabilité. » « Loyauté, bonté, bonne humeur » constitue une devise qu'on ne répète pas à tout bout de champ, mais que l'on s'efforce de mettre en action. Les animateurs du mouvement se félicitent des résultats obtenus au point de vue moral, et leur témoignage a d'autant plus de valeur qu'ils manifestent dans leurs rapports plus de prudence et de modestie. Les directives générales données aux établissements conseillent de n'avancer que lentement, en tenant compte de la formation morale des élèves. M. Lalande fait preuve de ce relativisme dont nous parlions plus haut : il évite les formules générales, et il nous donne ce conseil à retenir : « Il faut avant tout travailler sur mesure. »

On nous dira : Maroc, terre vierge... Je vous répondrai : *Lyon*. M. Allemand-Martin, professeur au Lycée du Parc à Lyon, nous rapporte en effet qu'il vient d'être fondé dans cette ville, sous le nom de « Cercle du Lycéen », une Association dont le but est d'offrir aux Lycéens un local où ils pourront en dehors de toutes confessions religieuses ou de tous groupements politiques, se réunir, se distraire et resserrer les liens de camaraderie qui se nouent au Lycée. Le Cercle comprend plusieurs sections : jeux, bibliothèque, sports, tourisme, musique et arts..., c'est-à-dire « que rien n'a été omis de ce qui peut plaire à l'initiative des élèves ». L'Administration est confiée à un Conseil où sont représentés l'A. des Anciens Elèves, l'A. des Parents d'Elèves, les Professeurs... Le Cercle est dû à l'initiative de M. Pinton, professeur au Lycée, conseiller municipal de Lyon. Le Président Herriot l'a consacré définitivement en accordant les locaux nécessaires et en l'inaugurant. Des élèves-commissaires participent à la surveillance et à la gestion des Sections. Le Cercle est ouvert le samedi soir, le mercredi soir et le jeudi toute la journée. Sauf erreur, près de quatre cents élèves sont actuellement inscrits. Leurs cotisations, et probablement quelques subventions, assurent le budget, qui comporte l'indemnité d'un Directeur.

A signaler aussi les initiatives prises au Lycée de Niort, où une Coopérative, à l'administration de laquelle participent les grands élèves, vient s'adjoindre à une Société sportive, qui elle-même a largement étendu son recrutement et son activité.

Coopérative encore à Bordeaux entre les élèves préparant les grandes Ecoles. Le bénéfice financier en est assez important pour permettre améliorations matérielles, excursions, voire même, sous rigoureux anonymat, actes de solidarité au profit de camarades en peine. Ici aussi, collaboration des élèves à la gestion... Autres initiatives bordelaises : les internes admis dans les réfectoires après les repas pour des jeux dits de société. Pis-aller sans doute, mais qui traduit la nécessité d'instituer au plus tôt dans nos Etablissements la salle de jeux ou de réunion où l'élève se sente, autant qu'il est possible, affranchi de la vie scolaire.

Il serait certainement facile de multiplier ces exemples. Ne sont recueillis ici que les échos parvenus au Congrès ; mais chacun de nous sait pour l'avoir éprouvé maintes fois au cours de sa carrière, que la vie fermente dans l'antique maison, et que la jeunesse et l'initiative des individus corrigent bien souvent la vieillesse et la routine des institutions.

*
* *

De ces expériences, je voudrais tirer quelques enseignements.

Je note d'abord qu' « *elles ont eu lieu* », qu'on a « *fait quelque chose* »... Et ceci est capital. Qu'on ne vienne plus nous dire que les Grands Corps ne se réforment pas ; que nous sommes jugulés par les règlements ; que l'initiative ne peut venir que d'en haut. En fait l'initiative est venue ici et là de quelques personnalités de bonne volonté, ingénieuses et entraînantes, auxquelles nul n'a opposé le Règlement, au moins victorieusement. Ce qui prouve que Dieu le Père laisse quand même quelque liberté à ses élus, qui n'ont qu'à vouloir et qu'à inventer. D'ailleurs ne comptons pas pour les réformes que nous attendons sur les décrets, règlements et autres circulaires. C'est un certain esprit qu'il s'agit de faire régner, qu'aucun décret ne pourra jamais susciter. Puis nous avons à travailler « sur mesure », en tenant compte d'éléments très variables, que les formules officielles ignoreront nécessairement. Prenons exemple sur nos rapporteurs : ils ont recueilli des témoignages, des suggestions, des conseils peut-être, et ils en ont fait emploi dans leurs jardins respectifs, sans attendre ni ordres, ni secours officiels.

Autre remarque : les expériences qu'on nous relate ont été faites avec les moyens du bord, je veux dire avec le personnel administratif ou professoral qui compose le cadre de nos établissements. Certains disent : rien ne pourra être entrepris tant qu'on n'aura

pas formé le personnel éducateur... Je crois que nous avons horreur en France du pédagogue spécialisé, ainsi que des galons qu'il pourrait porter ; nous redoutons aussi une division de fonctions qui compromettrait la tâche entreprise. Mais ce qu'il faut surtout poser en principe, c'est que le personnel d'éducation, nous l'avons, mais que nous ne savons pas nous en servir. J'ai toujours été frappé de l'entrain, de l'ardeur avec lesquels nos jeunes camarades universitaires entrent dans la carrière. Ni l'âge, ni les habitudes professionnelles n'ont encore créé de distance entre leurs élèves et eux. Leurs souvenirs scolaires tout frais sont autant d'expériences, heureuses ou fâcheuses, dont ils voudraient faire bénéficier ceux qui les suivent. Et leur culture, leur sens de l'humain aussi, suffisent bien à leur suggérer la fameuse technique pédagogique. Ce qui manque, c'est l'élan social, c'est l'exemple des anciens, c'est l'existence des institutions au service desquelles ils pourraient immédiatement se mettre, mais qu'ils n'ont pas l'autorité suffisante pour créer. On me citera des exceptions ; elles sont en effet innombrables, et nous ne songeons pas à convertir en corps d'éducateurs tout le corps enseignant de France. Nous affirmons simplement qu'un établissement scolaire est bien déshérité s'il ne trouve pas dans le cadre de ses administrateurs et professeurs les quelques femmes ou les quelques hommes, capables de susciter les institutions et les habitudes nouvelles que nous réclamons.

On nous dit enfin : nous ne pouvons rien faire de neuf sans argent, et nous n'avons pas de crédits... Ici encore, n'exagérons pas les difficultés ; nos administrateurs, proviseurs et économes, sont souvent hommes de grande ingéniosité financière. Mais il faut savoir s'adresser au dehors, susciter une sorte de mécénat local... Il ne faudrait pas oublier qu'au cours de ces dernières années, l'Etat a fait à la clientèle de nos Lycées le cadeau consistant de la gratuité. Je ne mettrais aucun scrupule, aucune pudeur à demander aux Parents d'Elèves une contribution régulière et substantielle aux entreprises que nous pourrions fonder : aménagement de locaux pour cercles, bibliothèques, salles de conférences, achats de livres... et que sais-je ? Nos collègues du Primaire groupent des parents moins fortunés que les nôtres, et par eux fondent des œuvres sociales, coopératives ou autres, qui ont parfois une réelle importance. Et je ne parle que pour mémoire des exemples donnés par les parents anglais ou allemands. Nous devrions compter aussi sur les A. d'Anciens Elèves dont la sympathie pour nos Lycées ne demande certainement qu'à se manifester plus largement que par le célèbre prix de fin d'année. Et nous pourrions compter encore sur d'autres groupements : Chambres de Commerce, Académies provinciales, Sociétés diverses plus ou moins intéressées à la vie universitaire.

Car il ne s'agit pas simplement de trouver de l'argent. Il s'agit aussi de faire sortir beaucoup de nos Lycées de l'existence maussade où ils semblent se complaire, et de les engager de manière plus active dans la vie extérieure. Quand on considère du dehors certains de nos Etablissements, on est souvent frappé de les voir si détachés, si abstraits de leur époque et de leur milieu. Etablissements nationaux (et non départementaux ou communaux), — ils semblent tenir à honneur de ne pas se mêler à la vie locale pour lui apporter, ou recevoir d'elle... Conception périmée, qui en isolant le Lycée lui interdit tout rayonnement. C'est pourquoi tous les appels qui pourront être faits aux activités extra-scolaires seront d'un grand bénéfice, comme tout effort pour insérer plus profondément la vie du Lycée dans la vie locale, et faire de lui pour toute la cité un véritable centre d'intérêt.

Ainsi, l'expérience le prouve, pour passer à l'acte, nous n'avons pas à attendre règlements, personnel ou argent. Des règlements, nous pouvons nous passer. Le personnel et l'argent existent et ne demandent qu'à s'employer. Bonne volonté, imagination, audace contre toutes les routines et peut-être avant tout contre notre magnifique individualisme, voilà essentiellement ce que requiert l'œuvre que nous avons à fonder. Le reste viendra par surcroît, je veux dire les appuis extérieurs, matériels et moraux. Et ce qui viendra surtout par surcroît, c'est le sentiment vivifiant de satisfaire plus complètement nos consciences professionnelles, trop souvent déçues par l'insuffisance et la précarité de nos efforts, — le sentiment de former des générations pour qui la culture intellectuelle ne sera pas un obstacle à la joie de vivre, mais s'en révélera un élément..

Gustave Monod.

Nouvelles Diverses

La Sauvegarde de la Jeunesse

Il en est des œuvres sociales comme de toutes les œuvres humaines : elles se transforment avec le temps. Ceci est apparent surtout dans le domaine des sciences appliquées : autos, avions, radio. Dans le domaine de l'hygiène individuelle il suffit de voir ce que sont nos habitudes de confort et de les comparer avec celles d'il y a cent ans. Au point de vue social, il existe aussi des progrès, moins apparents, peut-être, car ils dépendent davantage des mobiles moraux, spirituels des hommes. Et là, il faut en convenir, l'avance est minime ; d'aucuns disent qu'il y a recul. Qui sait ?

Parmi les transformations sociales, il n'en est pas de plus populaires — du moins en Suisse — que celles qui portent sur le bien de la jeunesse. Les efforts de la Fondation Pro Juventute pour coordonner les œuvres en faveur de la jeunesse sont connues de chacun. Mais ce que l'on ignore encore trop, c'est l'action entreprise pour la Sauvegarde de l'Enfance moralement abandonnée, celle qui vit dans des conditions innommables de misère matérielle et morale, et celle qui, plus infortunée encore, est devenue la proie du vice. Parmi les jeunes délinquants, combien pourtant sont les victimes des circonstances fatales où ils ont été élevés ! Ils comptent des lacunes : arriération intellectuelle, esprit obtus et borné. Mais bien souvent le cœur reste bon, malgré tout. Punir ? Non. Guérir plutôt. C'est là l'un des gains les plus immenses en conséquences de la justice pénale actuelle, en tout pays, en ce qui concerne la jeunesse : il faut avant tout, et par dessus tout, rééduquer le jeune délinquant.

Sous ce titre « La Sauvegarde de la Jeunesse » (1), *M. Pierre de Mestral*, avocat diplômé de Protection de l'Enfance à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, vient de publier un petit livre qui sera utile à tous ceux qui ont à cœur le bien de la jeunesse en danger moral. M. de Mestral connaît à fond le sujet dont il parle. Il a étudié ce qui se fait en Amérique et en Europe, il a vécu dans quelque dix-sept institutions de prévention, de relèvement ou de rééducation juvéniles. *Les thèses qu'il propose* pour l'institution de la juridiction de l'Enfance *sont le nec plus ultra de l'expérience des spécialistes en ce domaine*. Qu'on en juge :

Voici la notion essentielle du *Juge ou du Magistrat unique*. Chaque enfant n'a affaire qu'à une seule personne qui s'occupe de lui à l'exclusion de toute autre.

Voici l'institution du *Conseil de la Jeunesse, extra-judiciaire*, composé de personnes, hommes et femmes, réellement compétentes par leurs études spéciales de pédagogie et leur dévouement à la tâche à laquelle elles s'adonnent.

Voici développée l'importance de la *Prévention du Péril moral*, selon la vieille notion : prévenir vaut mieux que guérir.

Voici prônée l'institution d'un *Office de la Jeunesse — non étatiste*, loin de là ! Son rôle ? « Il doit favoriser l'initiative privée dans la création, l'organisation et l'administration d'associations et d'institutions, et ne recourir à l'Etat qu'après avoir fait appel en vain au concours de particuliers spécialistes. » — « Il organise un « Service social » permanent dans le cadre des usines, des services d'hygiène et de ceux de la Croix-Rouge, des organisations scolaires, médicales et pénitentiaires, Service qui intervient chaque fois qu'un mineur est signalé au Conseil et à l'Office pour quelque cause que ce soit. Une section de ce Service social fonctionne comme « Centre de Réadaptation sociale pour les mineurs et les jeunes adultes libérés, chômeurs ou non ».

Il y a mieux encore. Cet Office va servir à l'*éducation des éducateurs*. Il jouera, mi-officiellement, mi-officieusement, le rôle de centre de diffusion des principes et des pratiques que recommandent les Sciences de l'Education. Nous lisons en effet : L'Office « organise des cours et conférences périodiques de perfectionnement pour les personnes énumérées, cours auxquels seront conviés le Corps enseignant, les médecins, les ecclésiastiques, les psychologues et toutes personnes s'intéressant aux problèmes concernant la Jeunesse. Les sujets traités seront : le droit, la pédagogie, la psychiatrie, la philosophie, le service social et toute autre question utile à l'œuvre poursuivie par les représentants des groupes cités ».

Tant de mesures ont une valeur universelle. Conçues et écrites d'abord pour Genève, ces pages appelleront l'attention des divers cantons, et des auteurs du projet de Code pénal suisse. De là leur influence spirituelle rayonnera. Déjà, on s'en souvient, le Code civil suisse de 1912 a été adopté presque *in extenso* par la Turquie, car il consacre les conceptions les plus modernes de la doctrine juridique, entre autres pour le droit des Personnes, de la Famille et des Tutelles, domaine bien proche de ceux traités ici.

Savoir ce qui se fait de bien ailleurs, voilà l'une des conditions essentielles de nos propres progrès. En présence d'une théorie, on est tenté de dire : utopie ! En présence de faits concrets, on ne peut autrement qu'observer, méditer et, si possible, conclure.

Puisse cette conclusion à laquelle nous aboutirons, puissent les décisions que nous prendrons, conduire à une amélioration durable du sort de l'Enfance délinquante ; mieux encore : à prévenir le mal. Car, constater un mal, c'est arriver trop tard. L'avoir laissé se commettre, c'est avoir négligé de remplir les conditions qui l'eussent rendu impossible. Ces conditions sont des réalités actuelles. Nous en sommes tous responsables. Merci aux hommes et aux

(1) Genève, Georg et Cie S. A. 1936.

femmes — tels M. Pierre de Mestral — *qui nous rappellent à la réalité,* et dont l'œuvre peut se résumer en ces mots décisifs : « Il faut que cela change ! »

Ad. FERRIÈRE.

II

Conférences de Madame Montessori à l'Université des Annales

Mme Montessori fera, à l'Université des Annales (salle Gaveau), trois conférences dans la série « Confidences sur l'Enfant ». Ces conférences auront lieu les vendredi 27 novembre, 4 et 11 décembre, à 15 heures, et auront pour sujet :

27 novembre : L'Enfant, Père de l'Homme ;
4 décembre : L'Enfant, révélé par lui-même;
11 décembre : L'Enfant au Travail.

Pour tous renseignements et conditions d'inscription, s'adresser au Secrétariat des Annales, 5, rue La Bruyère, Paris, IXe, et au Groupe Français d'Education Nouvelle, 29, rue d'Ulm.

III

Les Informations pédagogiques internationales

(Nouveau périodique pédagogique)

Les changements profonds survenus dans nos conceptions philosophiques de même que dans les sciences sociales et naturelles ont donné naissance à une série de doctrines pédagogiques, à une multitude d'expériences concernant la méthode didactique, à une quantité de réformes modifiant le système scolaire de presque tous les pays.

Il n'y a pas, jusqu'à présent, de service qui réunirait la documentation relative aux innovations et aux réformes pédagogiques, qui la communiquerait aux spécialistes, et qui, en même temps, relaterait à un large public les événements présentant un intérêt général.

Les « Informations Pédagogiques Internationales » (I. P. I.) se proposent de combler cette lacune.

Les I. P. I. renseignent sur :

La réorganisation administrative de l'Instruction publique ;

L'éducation et l'instruction extrascolaires ;

L'éducation des anormaux; l'enfance assistée;

La formation professionnelle (apprentissage, ateliers d'apprentissage, écoles professionnelles, réadaptation des chômeurs) ;

La formation professionnelle des professeurs et des instituteurs, leur perfectionnement professionnel ;

Les questions corporatives intéressant le corps enseignant (les nominations, les traitements, les organisations, les syndicats) ;

Les doctrines pédagogiques (philosophie, psychologie, sociologie, pédagogie, religion) ;

Les systèmes et les méthodes pédagogiques ;

Les problèmes spéciaux dans la pédagogie et dans les domaines qui s'y rattachent ;

L'hygiène dans la pédagogie (l'hygiène matérielle et l'hygiène mentale, dans l'école et dans la famille, l'hygiène sociale) ;

Les constructions scolaires (les établissements d'éducation, les terrains de jeux et de sports) ;

L'éducation des masses par la T. S. F., le livre et la presse, le théâtre, le cinéma, les musées, les bibliothèques, les expositions, etc.) ;

La documentation, revue des livres et revue des revues ;

L'agenda des manifestations importantes dans le domaine pédagogique (conférences, congrès, etc.).

Les I. P. I. sont rédigées avec la collaboration d'experts éminents. Elles reproduisent les rapports que lui envoient sur les récents événements d'ordre pédagogique de leurs pays respectifs, des correspondants de tous les coins du monde. La documentation inépuisable qui se trouve dans les archives de la Société des Nations sert de base aux rapports qui paraissent dans nos colonnes.

Les I. P. I. paraissent tous les mois.

Le prix de l'abonnement est, pour une année, de 96 francs français.

Elles comportent des éditions française, anglaise et allemande.

S'adresser à M. Ernst Papanek, 7, square Grangé, Paris, XIIIe.

IV

L'École de l'Odenwald

(Réouverture en Suisse)

En 1910, Paul Geheeb fonda l'Ecole de l'Odewald, l'une des meilleures réalisations de l'Education nouvelle. Il est à peine nécessaire de faire l'éloge des qualités qui la rendirent célèbre pendant les vingt-quatre années de son existence et qui firent d'elle un exemple et une inspiration pour ceux qui l'ont connue. Grâce à elle, Paul Geheeb a développé sa foi infinie dans la personnalité humaine, encourageant tous les enfants qui lui furent confiés à réaliser le mot de Pindare : « Deviens ce que tu es. »

Parmi les plus éminentes qualités de cette école, il faut citer d'une part, la vie en commun et la coopération fervente, réalisées entre maîtres et élèves, d'autre part, l'atmosphère internationale entre filles et garçons, appartenant à des cultures différentes, dont ils partagent le bénéfice.

En 1934, Paul et Edith Geheeb quittèrent l'Allemagne, avec un groupe d'enfants ; animés d'un courage indomptable, ils ont persévéré, en dépit de l'adversité, et leur idéal pédagogique s'est encore élargi. Paul Geheeb a

gardé la vigueur mentale et physique de la jeunesse, et il est persuadé que l'œuvre de sa vie est encore à venir. Pendant leur séjour temporaire à l'Institut Monnier, à Versoix (Genève), ils ont conçu l'idée d'une nouvelle école, qui ne sera ni allemande ni suisse, mais une « école d'humanité ». On trouvera quelques-unes des idées relatives à l'organisation de cette école dans l'article publié par Paul Geheeb

V

L'Ecole de l'Humanité

Nous avons déjà parlé de cette école (1).

Maîtres et élèves y seront groupés suivant leurs culttures nationales, mais toute la communauté participera aux intérêts et aux activités d'ordre général. Outre leur propre langue, tous les enfants apprendront l'anglais, le français et l'allemand.

M. et Mme Geheeb ont actuellement avec eux un groupe de 64 enfants — et un certain nombre d'autres en perspective — appartenant à sept nationalités différentes. Ils se sont attaché un groupe de collaborateurs expérimentés qui considèrent comme un privilège de travailler dans une telle communauté.

L'école sera organisée sur des bases pratiques, de façon à subvenir, autant que possible, à ses propre besoins, chacun des membres de la communauté, adulte ou enfant, contribuant aux travaux du ménage, du jardin, de la ferme ou des ateliers. On espère que cette nouvelle école s'ouvrira à Pâques ou en septembre de l'année 1937, en Suisse. Le choix du lieu n'est pas encore définitif.

Nous, soussignés, sommes certains qu'un pionnier de l'éducation nouvelle, tel que Paul Geheeb, mérite l'aide morale et financière qu'il est possible de lui donner. Nombreux sont ceux qui saisiront l'occasion de donner une expression à leur enthousiasme, en répondant immédiatement à cet appel de fonds, en persuadant leurs amis d'en faire autant et d'envoyer des enfants. Les contributions, petites ou grandes, seront reçues avec reconnaissance ; elles peuvent être envoyées au siège des sections nationales de l'Education nouvelle, ou à M. Adolphe Ferrière, La Forge, La Sallaz, sur Lausanne.

Durant toute leur vie, Paul et Edith Geheeb ont donné le meilleur d'eux-mêmes pour aider les autres, et ils l'ont fait de façon désintéressée, spontanée et joyeuse. « C'est dans le besoin que l'on reconnaît ses véritables amis. » Puissent-ils donc trouver l'encouragement qu'ils méritent !

Prof. Dr. Pierre Bovet (Suisse).
Dr. A. Nieto Caballero (Colombie, Amérique du Sud).
Mrs. Beatrice Ensor (Angleterre).
Adolphe Ferrière (Suisse).
Prof. Sir Percy Nunn (Angleterre).
Prof. Peng-Chun Chang (Chine).
Dr. Elisabeth Rotten (Suisse).
Dr. W. Carson Ryan (Etats-Unis).
Dr. W. Schohaus (Suisse).
Prof. Henri Wallon (France).
Dr. Carleton Washburne (Etats-Unis).

(1) Voir : « Esquisse d'une école de l'humanité », dans l'édition, numéro de juin 1935, de « Pour l'Ere nouvelle ».
« A school of Mankind » in the March 1936 issue of « The New Era ».

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Elisabeth HUGUENIN, **Les enfants moralement abandonnés** (Juvisy, Seine-et-Oise). Les éditions du Cerf, 1936, vol. X de 222 p., avec 7 clichés hors texte (prix : fr. 12. —).

Il y a quelques années, Mlle Elisabeth Huguenin — longtemps professeur à l'Ecole de l'Odenwald et à l'Ecole de Roches — fut appelée à diriger la « Maison d'Observation du Service Social de l'Enfance », à Brunoy. Elle entra par là en contact avec la lie de l'enfance abandonnée, ramassée dans les ruisseaux de Paris. De ce séjour sont issus deux livres : « Les Tribunaux pour enfants », dont il a été question ici-même (N° 107, p. 123) et « Les Enfants moralement abandonnés ». Celui-ci comporte trois parties nettement distinctes : le mal, ses causes, ses remèdes. Le mal : ce sont quelque seize monographies d'enfants indigents, abandonnés, déracinés, irréguliers, vagabonds, psychopathes, débiles mentaux, délinquants ou pervers : tableaux déchirants de ce que l'hérédité, la misère physiologique et le mauvais exemple peuvent faire d'un petit être humain. — Puis quelques pages de réflexions : hérédité, milieu, destinée ; que fait-on pour ces enfants et que reste-t-il à faire ? — Troisième partie : les remèdes. Et voici décrites deux œuvres admirables, le centre de rééducation et de réadaptation sociale de Sainte-Marguerite de Cortoue, au Kiel, en Belgique, et le Home « Chez-Nous » à la Clochatte sur Lausanne, en Suisse.

Ce livre devait être écrit. Mieux encore que « Les Tribunaux pour enfants », il montre, sur le vif, le bien et le mal, instincts, tendances, valeurs spirituelles, qui, malgré toutes les suggestions mauvaises et bonnes, s'entredéchirent dans l'âme de ces petits êtres. Mieux encore, il montre l'insuffisance actuelle de nos mœurs,

de notre politique, des œuvres d'hygiène sociale, de la législation préventive et curative. Il montre la voie aux écoles de service social, aux œuvres d'assistance, et surtout aux institutions qui ont pris à charge le relèvement de ces malheureux, institutions dont plusieurs, il faut le reconnaître, sont au-dessous de tout ! Certes, la valeur spirituelle des directeurs ou directrices d'internats prime. Mais combien ceux-ci et celles-ci seraient-ils aidés dans leur tâche par des connaissances plus précises (endocrinologie, par exemple) et par une organisation matérielle et morale mieux au point, mieux en accord avec les principes éprouvés de l'éducation nouvelle !

En cela, et grâce à sa riche expérience de plus de quinze années passées dans des écoles nouvelles, Mlle E. Huguenin pouvait comprendre et juger l'ampleur du problème posé, la nature des remèdes à employer et les difficultés de leur application. Ce livre émouvant, sobre et sincère par tout ce qu'il dit et par ce qu'il suggère, rendra service. Il est féminin, touchant, accessible à tous. Il ouvrira les cœurs et les esprits. Car il faut que la structure profonde de notre société ne permette plus, à l'avenir, le spectacle navrant d'êtres humains — adultes et enfants — tombés au-dessous de ce qui a nom dignité humaine. De l'état social qui permet cela, nous sommes tous responsables.

Ad. F.

*
* *

Robert DOTTRENS « **L'Enseignement individualisé** » (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, vol. 13 × 19,5 de 202 p., fr. s. 4. —).

Peu d'ouvrages parus ces dernières années présentent un intérêt aussi vif pour le praticien. Non qu'il apporte ou prétende apporter une « méthode ». Il s'en garde expressément. Non qu'il constitue je ne sais quelle application intégrale de l'Ecole active à l'école publique. Ce serait utopique, vu les conditions externes et internes de celle-ci: milieu, programmes officiels, préparation antérieure des maîtres. Ce livre n'est pourtant pas davantage l'exposé d'un ensemble de trucs pour faire assimiler aux élèves le programme de l'Etat souvent anti-psychologique ou tout au moins prématuré. Avec une loyauté parfaite, l'auteur déclare : c'est un essai, un ensemble d'essais ; à chacun incombe la charge non de copier, mais d'inventer pour son compte, de s'inspirer de ces expériences dans leur esprit et d'adapter ses moyens d'action au cadre concret où il vit et aux enfants en chair et en os qu'il a devant soi. Et c'est en cela que constitue l'extrême utilité de ce livre. Que les maîtres avides de routine le trouvent trop incomplet, que les novateurs théoriciens le trouvent trop prudent, il n'importe. L'idéalisme pratique prend pour point de départ — et doit prendre pour tel — la réalité actuelle et concrète.

En cela, ces essais, ces tâtonnements incessamment perfectibles, sont bien sur l'axe de la science expérimentale — et bien mieux que les théories scientifiques doctrinales. — La science appliquée vise à atteindre le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles, le mot « utile » étant pris ici dans le sens de « moyen pour le but poursuivi » — soit, quand il s'agit d'êtres humains : conserver et accroître la puissance de l'esprit. Par ailleurs, le progrès se marque par le jeu alternatif de ces deux processus complémentaires : concentrer (idée de synthèse) et différencier (idées d'analyse). Je dis bien : complémentaires ; lâcher l'un pour mieux atteindre l'autre, perdre le contact, le lien qui les rattache, c'est choir dans l'aberration. (Celle, par exemple, de l'école traditionnelle, qui subdivise toute notion à l'infini et perd de vue cette « totalité » qu'est l'enfant.) Enfin, condition préalable de toute concentration et de toute différenciation : permettre à l'enfant de se « centrer », de partir du terrain propre de ses instincts, tendances et intérêts, non point pour s'y arrêter, mais pour les prolonger et les centrer à nouveau en ce moi supérieur au moi primitif qu'on désigne du mot : « personne ».

Individualiser l'enseignement, ce n'est pas isoler l'élève — comme l'ont fait certaines exagérations du Plan de Dalton, — ni oublier que l'homme est un animal social. Mais l'enseignement collectif unique n'en est pas moins néfaste, car il ne tient aucun compte des différences d'enfant à enfant et du rythme propre à chacun. Donc, enseignement collectif et enseignement individuel doivent aller de pair. Ainsi seulement on respectera cette croissance de l'esprit, aussi impérieuse que la croissance physiologique, aussi nécessaire à l'équilibre mental à conserver, à maintenir et à accroître. Telles sont les considérations fondamentales dont le dernier livre de M. Robert Dottrens se fait l'écho ; mieux : le réalisateur.

L'enseignement individualisé se fonde essentiellement sur l'emploi d'un fichier, de plusieurs fichiers. Difficultés arithmétiques, difficultés grammaticales ou simplement orthographiques, toute tâche en somme exigeant un effort et une victoire de l'esprit, comportent des échelons. Il faut passer de l'un à l'autre. Il faut, en cas d'échec, pouvoir revenir à un échelon précédent. Et c'est en cela que se marque le rythme de chaque enfant, qui le distingue de tous les autres. D'où quatre sortes de fiches. Je les mentionne dans l'ordre inverse de celui adopté (empiriquement) par M. Dottrens.

1° Fiches d'*auto-instruction*. Ce sont celles qu'utilisent Mrs Parkhurst, du Plan de Dalton, et M. Carleton W. Washburne, de Winnetka ; déplorables si elles se bornent à fragmenter les étapes d'un programme absurde, elles peuvent être excellentes si elles se modèlent sur la marche naturelle de l'esprit, révélé par la science expérimentale.

2° Fiches d'*exercices* dont l'emploi individuel précise et suit l'enseignement collectif, le prépare et le confirme. Il y a de ces fiches pour tous les âges et dans toutes les branches : elles fournissent la base de travaux personnels écrits, travaux brefs répondant à des questions posées.

3° Fiches de *développement*. Genève a adopté mon idée réalisée à Bex en 1920, celle d'un programme de base — minimum obligatoire — et d'un programme de développement, permettant, au gré des circonstances extérieures ou des dispositions et capacités intérieures de certains élèves, de faire plus et mieux que ce minimum. Et voilà un emploi du temps tout trouvé pour les élèves qui ont vaincu plus tôt que les autres les difficultés du programme minimum. Il faut lire les pages où l'auteur montre comme quoi ce surplus d'effort a été senti par les enfants comme un honneur, une récompense ! (p. 90.)

4° Fiches de *récupération*. Une lacune se fait-elle sentir chez tel élève (oubli d'une règle de grammaire déjà vue, erreur de calcul qui se répète), faudra-t-il arrêter pour lui la marche de l'enseignement collectif ? Ou alors abandonner l'élève à son sort et qu'il se débrouille (ou s'enferre) ? Non : voici, classés dans un fichier logique, les exercices qui vont permettre au malheureux de se repêcher lui-même.

Qui donc, ayant vu et compris la valeur de ces quatre sortes de fiches, serait assez peu perspicace pour en méconnaître l'extrême valeur ? — Oreiller de paresse pour le maître ? — Allons donc ! Tout au contraire : moyen pour l'élève de s'*élever* plus vite et mieux ; moyen pour le maître de « rationaliser », de « tayloriser » les mécanismes *inférieurs*, et ceci pour pouvoir se vouer plus pleinement, plus complètement, plus entièrement aux devoirs *supérieurs :* coordonner le savoir, associer synthèse et analyse, faire prévoir où l'on va, faire réaliser l'ensemble de ce que l'on a vu. Toute la vie, dans sa richesse, est faite de synthèses croissantes qui se combinent en synthèses plus hautes.

L'école ancienne ignore les « périodes sensitives » de H. de Vries et de Mme Montessori, celles où éclosent les intérêts, celles où ces intérêts deviennent dominants et dévorants ; l'école ancienne entraîne un décalage désastreux entre le savoir verbal apparent et le savoir faire, ancré dans les schémas du système nerveux. Les soupçons de fraude et de paresse (dont on trouve ici encore un écho, pp. 42-43) y sont légitimes ; mais ces « fautes » sont les symptômes apparents et superficiels d'un mal plus profond : l'école ancienne apporte une nourriture à laquelle ne répond encore aucun appétit ! Et, par là, elle fausse, retarde ou tue définitivement cet appétit ou son apparition !

L'objection que l'on peut faire à l'enseignement individualisé par le moyen de fiches est celle-ci : la tâche du maître en est considérablement accrue. Tout au moins à première vue paraît-il en être ainsi. Elle est accrue par la confection des fiches (et ici apparaît comme évident l'avantage d'une première base — universelle — de fichier que le maître n'aurait qu'à compléter, accroître et enrichir) ; elle est accrue par le contrôle incessant du maintien de l'ordre dans le fichier ; elle est accrue par le contrôle et la correction de travaux individuels très divers. Quelques-unes de ces objections sont justifiées : les programmes absurdes suscitent chez les élèves des réflexes de défense : recherche du moindre effort et tout ce qui s'en suit, de l'étourderie, de la négligence et de la simple paresse jusqu'à la fraude, d'où surcroît de moyens de contrôle et de fatigue chez le maître. Conclusion : adaptons les programmes et les méthodes de l'Ecole publique aux besoins et aux particularités de l'enfant des âges divers et des types divers. Par ailleurs, simplifions les contrôles par l'emploi de certaines feuilles imprimées comportant grille-contrôle où les erreurs apparaissent d'un coup d'œil ; ceci n'empêche pas — bien au contraire — de remonter, là où il y a faute, à la cause et à la nature de la lacune constatée. Et ceci conduit à la constatation finale qui anéantit toutes les objections (sauf les légitimes) : le résultat final de l'effort est meilleur, plus rapide et plus sûr que celui — multiplié, vain et épuisant — des méthodes de l'école ancienne !

Un livre comme celui-ci prête à mille petites critiques, ceci du fait même de sa base : expérimentation et empirisme. J'aurais pu en apporter mon lot, moi aussi. A quoi bon ? L'erreur s'effacera sous le flot montant des succès réels. Préférons la critique constructive : faire mieux et le publier. Ainsi seulement, d'échelon en échelon, sans lâcher le contrôle concret, l'Ecole publique progressera.

Ad. F.

*
* *

ROYAUME DE BELGIQUE. — MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, **Plan d'études et instructions pédagogiques pour les trois premiers degrés des écoles primaires et des classes d'application annexées aux Ecoles normales.** Arrêté ministériel du 13 mai 1936 (Bruxelles, Imprimerie du *Moniteur belge*, brochure 15 × 23 de 159 p., prix : 5 fr. belges).

Depuis longtemps, la révolution pédagogique couvait en Belgique. Elle vient d'éclater. La bonne révolution, bien entendu, celle qui rompt avec les absurdités des temps passés. Son application, durant l'année scolaire 1936-1937, place la Belgique au premier rang des pays d'Europe et, peut-être bien, du monde, en matière d'enseignement public. Nos lecteurs étaient aux premières loges — si je puis m'exprimer ainsi — pour suivre des yeux l'avènement de ces instructions qui furent préparées depuis trente ans par notre ami de la première heure, le Dr O. Decroly. Et pourtant : en 1932 encore, une institutrice qui venait de prendre le diplôme à Bruxelles, me disait qu'à l'Ecole normale, jamais le nom du Dr Decroly n'avait été prononcé devant les élèves. Il semble bien que ce soit au lendemain de sa mort seulement, lors de ses obsèques, que le monde officiel l'ait « découvert ». Et il a fallu quatre années encore, avant que l'essentiel de ses idées — pourtant tissées de science et de bon sens — émergent enfin et

étendent leurs bienfaits sur l'ensemble des enfants du pays.

La gloire en revient en première ligne à M. François Bovesse, Ministre de l'Instruction publique dans le premier ministère Van Zeeland-Henri de Man. Homme cultivé, compréhensif, vigoureux, il a compris qu'il y avait là un devoir national à remplir. Mais les auteurs directs du Plan d'Etudes sont MM. les Inspecteurs généraux de l'Enseignement primaire en Belgique, Léon Jeunehomme et Roels, l'un Wallon, l'autre Flamand, « deux hommes de grande valeur, aussi généreux que modestes, aussi courageux que compréhensifs, qui suscitèrent dans le personnel enseignant un courant d'enthousiasme qui eut raison des obstacles » — comme l'écrit M. Fernand Dubois dans le numéro de septembre de *Vers l'Ecole Active*. — Et il continue : « En des phrases lapidaires, nuancées, parfaites, ils ont consigné ce qu'il y a de meilleur dans les théories de notre illustre Decroly et des novateurs célèbres de l'étranger. Puis ils se sont employés à faire admettre, dans les milieux officiels, le brillant vademecum. »

On ne résume pas un Plan pareil. Le chapitre intitulé : « L'Etude du milieu par l'observation active » me paraît un des mieux venus. On y lit : Faire ouvrir les yeux sur le réel et unir le travail fait en classe aux réalités du dehors, tel est le principe. Cependant ne l'appliquons pas avec étroitesse. Il ne s'agit pas seulement de la vie matérielle et pratique, mais de toute la vie. Le côté moral, fait d'émotion, de sympathie, de bonté et de justice, est aussi une réalité. » — « Mais ce n'est point dans le seul but d'éclairer et de forger son esprit que nous voulons plonger l'enfant dans le réel ambiant ; c'est pour remplir son cœur de sentiments fraternels et sociaux et lui faire sentir de grandes forces spirituelles. » Les classes-promenades, la nature dans l'école, le « coin vivant », les collections, la prise en compte du temps, du climat, voire même des imprévus, autant de paragraphes empreints d'un bon sens parfait. Citons ce dernier : « Quand surgiront des imprévus qu'il serait maladroit de négliger, il ne faudra pas hésiter à rompre avec un ordre préétabli. L'actualité habilement exploitée est un stimulant qui facilite l'effort, avive l'esprit et rend la classe plus vivante. » N'oublions pas la salle de classe, reflet du travail auquel on se livre : grande table légère pour les expériences, collections et documents, plantes et petits animaux; aux murs, travaux d'écoliers, plans d'excursions, graphiques, calendriers. « D'un coup d'œil on saisira ce qui a été fait et ce qu'on projette. » A quoi l'on reconnaît l'école nouvelle.

Rien n'est difficile comme de tracer un plan d'études valable pour un pays entier — fût-il petit comme la Belgique — et devant être appliqué par la foule des maîtres primaires, les uns novateurs, les autres routiniers, les uns aimant les enfants, les autres aimant leurs aises. Cote mal taillée, diront les uns, en prenant connaissance des exigences du plan d'études ; ceux-là voudraient voir l'école active intégrale faire son entrée à l'école publique. Exigences trop au-dessus de la portée du maître d'école moyen, diront les autres ; et ceux-ci, dans leur pessimisme, pensent que l'on ne peut ni ne doit s'écarter des méthodes qui, à leur sens, « ont fait leurs preuves ». On me dit que le nouveau Plan d'Etudes belge est attaqué. Cela ne m'étonne pas trop. La science est là avec ses exigences. Le progrès frappe à la porte. Théoriquement, il faudrait former dès leur jeune âge des maîtres futurs experts en méthodes nouvelles. Cela signifierait vingt ans de perdus pour la nation. Alors, il faut recourir au seul moyen qui nous reste : adapter tant bien que mal les maîtres anciens aux pratiques scientifiques nouvelles. Et que cela n'aille pas tout seul, on s'en rend compte sans autre. C'est pourquoi il faut louer sans réserve les maîtres belges qui ont non seulement compris et accepté le nouveau plan d'études, mais qui font l'effort immense de le mettre en pratique ; effort sur eux-mêmes, sur leur routine, sur leurs aises, pour le plus grand bien de l'enfance de leur pays.

Ad. F.

***

A. MARIJON, Inspecteur général de l'Instruction publique. R. MASSERON, Inspecteur primaire, E. DELAUNAY, Instituteur, **Nouveau cours d'arithmétique : Le Calcul à l'Ecole primaire** (Paris, Hatier, 1936, vol. 12,5 × 19,5 de 412 p.).

Sous l'apparence ordinaire d'un manuel scolaire, nous avons affaire ici à une œuvre qu'on peut, sans crainte d'exagérer, qualifier d'extraordinaire. Je ne sais quelle part a prise à sa rédaction M. A. Marijon, Inspecteur général. Mais je soupçonne que la part la plus importante, dans le détail et dans la mise en œuvre de la partie arithmétique, est incombée à notre collaborateur et ami Eugène Delaunay. Ses chroniques sont lues et appréciées par nos lecteurs depuis nombre d'années. Esprit aigu — on pourrait écrire : acéré, — Delaunay a énormément lu et longuement expérimenté : sa classe de Coulombs par Creully (Calvados) est, depuis 27 ans, une des classes expérimentales les plus efficaces de la France. Non qu'il s'écartât en rien des programmes officiels ; mais il en précisa les méthodes. Son esprit analytique, nourri de psychologie génétique, lui permit de diviser et subdiviser les étapes dans l'acquisition du savoir par le cerveau enfantin. De ces études, où théorie et contrôle expérimental ont marché de pair, l'un « nourrissant » l'autre, est sorti ce petit livre.

Je l'ai ouvert et étudié avec un intérêt puissant. Critique impitoyable des idées et des pratiques d'autrui, Eug. Delaunay échappe-t-il lui-même à toute critique ? Lui-même ne le prétendrait pas. Mais il n'acceptera, je le sais, que les critiques de ceux qui auront pu faire

— réellement, concrètement — plus et mieux que lui. Or, pour être tout à fait franc, je me sens incompétent en face de la somme de connaissances de psychologie génétique que suppose et comporte cet ouvrage. Je me bornerai donc à des observations qui ne sont en rien des critiques, tout au plus des questions qu'il est permis de se poser.

Les auteurs destinent ce manuel aux cours moyen et supérieur, élèves de 9 à 13 ans ; cadre : le programme officiel. Je dis : les obligations intellectuelles posées par ce cadre sont prématurées, exagérées. Les auteurs, bien entendu, n'y peuvent rien changer. C'est ainsi qu'on peut lire p. 13 : « Une collection de dix unités s'appelle une dixaine », et, p. 242 : « La loi organisa la Banque d'émission et lui prescrivit de conserver un rapport minimum entre le montant de son encaisse or et le montant des billets émis. » Mesure-t-on l' « espace » intellectuel qui sépare la nature élémentaire de cette première phrase (et des premières pages du livre) de la complexité des notions qu'embrasse la seconde ?

Il y a plus encore : les problèmes lancent l'esprit sur nombre de pistes où les éclaircissements oraux du maître seront nécessaires. C'est dire que cet ouvrage est concentré à l'extrême. Eug. Delaunay nous a déclaré d'ailleurs : « Notre manuscrit primitif a été réduit d'environ un tiers pour besoins commerciaux. » Hélas !...

Si l'arithméique est due, ici, principalement à Eug. Delaunay, la géométrie, et sa liaison avec les activités manuelles, plus poussée que dans nul ouvrage, a été conçue par M. Masseron presque seul. Partout on retrouve le souci du permanent ; on a élagué ce qui est passager (p. ex. : diamètre et poids des pièces de monnaie, alliages, etc.). Les enfants sont incités à voir, manier, dessiner, construire. Dans le croquis coté, on a adopté les règles en usage dans l'industrie. L'ensemble du cours est ainsi progressif et cohérent, la rédaction en est rigoureuse, mais non dogmatique et sèche ; il s'agit d'un véritable apprentissage méthodique avec échelonnement des difficultés dans les procédés de résolution. Bref : une étape importante dans l'art de présenter ces sciences sous forme de manuel. Un vrai outil perfectionné à la disposition du maître intelligent.

Ad. F.

*
* *

Léon GUILLET, de l'Institut, **Oui, mes enfants, la vie est belle lorsque...** (Paris, Plon, 1936, vol. 12 × 18,5 de 255 p., prix : fr. 12. —).

Lorsque quoi ? — Oh, beaucoup de choses. Les conditions de M. Guillet sont au nombre de trente-quatre. Parmi ces conditions à remplir on note : être élégant (« moi, c'est moralement que j'ai mes élégances », a dit le Cyrano d'Edm. Rostand) ; savoir sourire, avoir de bonnes réactions, pratiquer l'indépendance dans une juste limite, éviter le snobisme, aimer recevoir, ne pas croire au « piston », pouvoir essaimer, et posséder, au surplus, une foule de qualités évidentes qui font, depuis des millénaires, partie du stock des *vertus* humaines, de ce que le Dr C. G. Jung appelle l' « inconscient collectif ». Or, on rêve en constatant qu'il est nécessaire encore de répéter cela et que l'ouvrage extrêmement quelconque qui procède à cette *n*ième répétition en est à son cinquième mille ! Non, vraiment ?

Je ne voudrais pas être injuste. Certes, un lecteur de « gauche » jugera ce livre et ses considérations « effroyablement bourgeois ». Et je ne saurais le contredire. Mais un psychologue doit savoir expliquer en quoi et pourquoi pèche un livre pareil. Voici, me semble-t-il, son erreur centrale : il juge l'homme par un ensemble de *symptômes* superficiels et croit qu'en suscitant ces symptômes par des raisons, des affirmations ou, si possible, des suggestions, on crée l'homme. — L'auteur ne s'aperçoit pas qu'en psychologie individuelle et en psychologie sociale, notre époque est à un tournant. Il perpétue le passé, celui de l' « honnête homme » du XVIIIe siècle. Il ne voit pas la révolution, cette révolution qui se détourne des symptômes et veut aller aux *sources*. Sources du passé pour juger. Sources de l'avenir pour agir. Révolution individuelle: agir sur la « totalité » de la personne. Révolution sociale : transformer la « totalité » — non de la nation seule, mais du monde — dans le sens du bien collectif (l' « Abondance »), et par l'exclusion des coalitions d'intérêts privés qui vont à l'encontre de celui-ci. En bref, pour l'éducateur, non pas prêcher un idéal schématique extérieur à l'enfant, modèle global à imiter, mais susciter le développement des aptitudes originelles et, si possible, originales, et leur liaison, leur mise en faisceau cohérent au service de l'accroissement de puissance de l'esprit.

Sur son terrain bourgeois, cossu, c'est peut-être bien là aussi ce qu'entendait l'auteur de cette homélie en trente-quatre chapitres. A tout le moins aurait-il, dans ce cas, dû le dire. Sa montre retarde de deux bons siècles.

Ad. F.

*
* *

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Vilhelm RASMUSSEN, **Ruth, Tagebuch über die Entwicklung eines Maedchens** (Munich, R. Oldenbourg, 1934, vol. 15 × 22 de 303 pp., Mk. 7,50).

Nos lecteurs connaissent le psychologue danois, directeur de l'Ecole normale supérieure de Copenhague. Dans le n° de février 1930, p. 49, il a été question de son livre « Child Psychology » ; et on a pu lire, dans le n° 112, novembre 1935, le texte de sa communication au Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles : « La pédagogie du doute ». (Du

doute ? Est-ce bien du doute, au sens de « scepticisme » qu'il s'agit ? Non, mais bien « esprit critique », bien qu'il y ait ici parfois confusion entre curiosité et esprit critique.) Dans ce volume sur sa fille Ruth, née le 3 décembre 1909, l'auteur donne de courtes notes : observations, faits concrets, mots prononcés qui s'étendent jusqu'à la fin de la dix-septième année. Il insiste surtout sur les treize premières ; de la 14e à la 17e il n'y a que 30 pages (270 à 300). Ouvrage richement illustré : des photos de l'enfant, de loin en loin, environ 90 dessins dont 8 en couleurs. Aucun commentaire ; mais, en marge, d'un mot, l'indication de la faculté psychologique qui se trouve en jeu ; il y en a ainsi huit ou dix par page.

Une monographie ne se raconte pas. Les faits sont une matière première. On en fera ce que l'on voudra. Autre image : les faits sont un miroir : en les critiquant, chacun se retrouve, se révèle, s'exprime, se caractérise soi-même. Pourquoi se refuser le plaisir de « réagir », au sens psychologique du terme ? N. Roubakine dit très bien : « Le livre est avant tout un réactif ». Et plus qu'aucun livre, un journal comme celui-ci que l'on sent vrai.

Une remarque générale : pourquoi publie-t-on si peu de monographies telles que celle-ci ? J'en ai eu entre les mains d'admirables. Je n'ai jamais trouvé d'éditeur. C'est la faute du public qui ne comprend pas, n'achète pas ; et la science se trouve, non pas élaborée et enterrinée, mais embouteillée. Le public — ou alors des institutions — doivent venir en aide aux savants.

En ce qui concerne Ruth, quelques notes critiques d'abord. On voudrait que l'année figurât au haut de chaque page, afin de s'y mieux retrouver. Dans le texte dialogué, les voix de personnes différentes devraient être séparées d'un trait. Souvent on s'y perd : qui a dit cela ? — D'autres critiqueront l'ampleur du texte, trouveront qu'il y a trop ou trop peu — trop peu surtout, — mais ici reparaît le spectre du coût de l'ouvrage. Certains commentaires sur le cadre ambiant de cette enfant, ou des vues rétrospectives eussent pourtant rendu service au lecteur.

Quant à la fillette elle-même, on découvre une petite nature optimiste, confiante, sincère, mais aussi singulièrement critique, ironique parfois, analyste quoique sans méchanceté. La mère est calme, clairvoyante, raisonnable ; le père libre penseur, psychologue observateur avant tout. Tout cela imprègne leur rejeton et lui confère une marque distincte. On se tromperait en généralisant de cette enfant-là aux autres, à la moyenne générale.

Et ici un dernier regret se fait jour. Puisque tant de gens très sérieux se sont mis à vérifier ce qu'il peut y avoir de vrai ou de faux dans l'astrologie — tels les docteurs Bretéché à Nantes, Henry Duprat, à Genève, etc., etc. — pourquoi ne pas nous donner ici l'heure de la naissance ou, mieux encore, les positions respectives des astres ? On pourrait alors, les dates de chaque fragment étant données, vérifier *in vivo* ce que l'on appelle les transits : effet (supposé) de la position actuelle des astres sur les positions lors de la naissance.

Voilà pour la science expérimentale. Quant à l'éducation, chacun en jugera selon ses lumières. La marque caractéristique est bien ici l'éveil de l'esprit critique : pas de superstitions, la vérité avant tout. En ce sens, elle est hardie. Mais on méconnaît trop, dans cette famille, le sens du symbole qui enveloppe, cache ou révèle, selon le point de vue auquel on se place, des réalités invisibles et autrement inexprimables. Ecarter le symbole et renverser du même coup ce qu'il signifie, c'est un peu — s'il est permis de s'exprimer ainsi — user du pavé de l'ours.

Si je dis que peu de livres, depuis bien des années, m'ont passionné autant que celui-ci, on en comprendra la valeur. L'auteur est un psychologue singulièrement clairvoyant. S'il n'a vu, s'il ne pouvait voir que ce qui répondait à son type psychologique — et aux rapports entre son type et celui de sa fillette — ce n'en est pas moins une belle tranche de réalité concrète et vécue qu'il nous apporte là.

Ad. F.

*
* *

Emilio UZCATEGUI, **Situacion del Nino en la legislacion ecuatoriana,** thèse pour obtenir le grade de docteur en jurisprudence à l'Université centrale de Quito (Quito, Imprenta nacional, 1935, vol. 15 × 20 cm. de 188 pp.).

On sait à quel point le sort de l'enfance — et de la nation — composées d'êtres concrets, dépend de cet ensemble de conceptions abstraites que constituent les lois. Souvent bonne volonté et raison d'un côté, législation, tradition et absurdités, de l'autre. Un travail comme celui-ci, si ingrat puisse-t-il apparaître au profane, a donc son utilité ; une utilité éminente. Surtout si, comme ici, l'auteur ne se contente pas de comparer le Code actuel aux codes précédents du pays ou même aux codes contemporains d'autres pays. Cela peut être utile, mais à une condition : faire intervenir des jugements de valeur. M. Emilio Uzcàtegui a été l'un des premiers pionniers de l'éducation nouvelle en Amérique latine. Il a combattu pour elle au Chili avant 1930. A cette date, je l'ai vu secrétaire au ministère de l'Instruction publique de l'Equateur ; plus tard il a étudié aux Etats-Unis. C'est dire que sa parole a du poids.

Voici ses conclusions : « La législation équatorienne, en ce qui concerne l'enfant, se ressent des archaïsmes et des injustices, fruits d'un respect exagéré en la stabilité des Codes fondamentaux. La Constitution de la République contient de magnifiques dispositions en faveur des enfants ; il y manque toutefois les lois d'application qui seules pourraient les rendre efficaces. Parmi les dispositions légales, peu sont mises en pratique, surtout en ma-

tière de protection de la jeunesse. » Lois bourgeoises qui semblent ignorer le prolétaire et l'indigène. Les seules lois qui existent en faveur de l'enfance sont celles qu'a édictées en 1928 le Dr Ayora, alors Président de la République, celui-là même qui devait en 1930, le premier en Amérique, affilier sa nation au Bureau international d'Education de Genève. M. Uzcàtegui conseille de faire appel à des médecins, à des pédagogues et à des juristes, d'instituer des tribunaux de l'enfance avec juges spécialisés et surtout de protéger la croissance normale et saine de l'enfance contre toutes les entraves, de quelque nature qu'elles soient, qui peuvent surgir et tenter de faire obstacle au progrès.

Ad. F.

*
* *

NOUVEAUTÉS PÉDAGOGIQUES SUD-AMÉRICAINES

Le Chili a envoyé à Costa-Rica, en Amérique centrale, une mission pédagogique dirigée par M. Louis Galdames et qui compte parmi ses collaborateurs M. Arturo Piga, spécialiste d'éducation pré-scolaire, et M. Oscar Bustos, ancien élève des Instituts Decroly, à Bruxelles, et J.-J. Rousseau, à Genève, un des maîtres incontestés de l'Amérique latine en matière d'Ecole active. A tous ceux qui lisent l'espagnol, je voudrais recommander l'étude magistrale qu'il a publiée dans le volume « Informes y Trabajos », publié par la mission chilienne (Juan Arias, impr., San José, Costa-Rica, 1935), et intitulé modestement « Educacion prmaria y normal ». C'est un des exposés les plus précis et les plus complets que je connaisse de ce qu'on a appelé l'Ecole active, exposé basé sur l'expérience des dix à douze chefs de file du monde entier, spécialistes de cette question.

M. Oscar Bustos a publié à la même occasion « El metodo de los tests al servicio de la Escuela activa ». Même conscience, même large documentation, même souci de clarté dans la recherche des critères de l'individualisation.

De l'Uruguay, nous avons reçu : « Por la restauracion de la cultura universitaria », par M. José Pedro Segundo, ancien doyen de l'enseignement secondaire et préparatoire. Il s'agit d'un projet de réforme du baccalauréat. Mais à cette occasion, l'auteur se livre à des digressions souvent très captivantes dans les domaines de la réalité et des idées. « Notre époque barbare est due à la carence philosophique de l'école », a dit Ortega y Gasset (cité ici p. 116). Il faut non pas enregistrer un programme, mais apprendre à apprendre (p. 151). Sur les cliniques préventives (pp. 332-347), sur le code du futur citoyen (pp. 348 à 362), il y a des pages excellentes.

En Bolivie, il semble qu'il existe quelque rivalité entre les novateurs de Sucre et ceux de La Paz. M. Vicente Donoso Torres, directeur de l'Ecole Normale ou Institut des Sciences de l'Education, à Sucre, lance une nouvelle revue *Nuevos Rumbos* (voies nouvelles), n° 1, avril 1936, où il se déclare « unique représentant en Bolivie de ladite Ligue » — celle pour l'Education nouvelle. A cette date, c'était vrai, d'ailleurs. Mais au Congrès de Cheltenham la Ligue a accueilli, à titre de section nationale, le groupe et la revue récemment constitués à La Paz. Le monde est assez vaste pour que tous les ouvriers réellement voués à la reconstruction, sur une base scientifique, de l'édifice scolaire soient les bienvenus.

Ad. F.

*
* *

Elsa-Nerina BARAGIOLA, **Da San Francesco al Carducci, Liriche scelte per uso scolastico** (Zurich, Orell Fuessli, 1935, broch. 12 × 18 de 64 pp.).

Petite anthologie de littérature italienne : saint François, Dante, Pétrarque, Boccace, Laurent de Médicis, Michel Ange, Torquato Tasso, Alfieri, Uugo Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci surtout, et quelques autres poètes figurent ici par leurs œuvres les plus caractéristiques.

*
* *

Dr Ernst REISINGER, **Mitteilungen des Altlandheimer Bundes Schondorf am Ammersee**, févr. 1936.

Ce fascicule, consacré à l'enseignement du dessin et à la décoration scénique dans une des plus anciennes Ecoles nouvelles de l'Allemagne du Sud, est admirablement illustré. Dessins collectifs, construction d'un village en miniature, reliefs obtenus avec des moules gravés dans du gypse, gravures sur linoleum, maquettes théâtrales, photographies de scènes jouées, marionnettes, tout cela montre une vie intense et une recherche d'art qui fait honneur à l'Ecole de Schondorf, à son directeur et à ses professeurs. (Ecrire à l'auteur pour se le procurer.)

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon – Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

Institut MONNIER

Ecole nouvelle à la campagne

Education et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIIIe

Tél. Anjou 53-71. Chèques Postaux: Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans, à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN -- Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 9 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS,** *ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrés, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » — Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** » Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** » — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** » Les 4 éléments en boîte bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » — 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.** » Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **75.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **7.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **8.** » Poupées décroissantes, 5 sujets, **12.** » — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **6.** »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **8.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **14.** »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série,* La Journée de l'Enfant, **24.** » — 2e *Série,* Les Jeux de l'Enfant, **24.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours. 1 an : 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements Dreyfus et Charpentier
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. Flayol.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Ad. Ferrière. — Le passé et l'avenir de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle ;

Dr H. Wallon. — Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres ;

Carleton Washburne. — Science et libre personnalité ;

M. A. Carroi. — Art et Personnalité libre ;

Mrs Bulley. — Art et Personnalité libre ;

Nouvelles Diverses.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

15e Année. DÉCEMBRE 1936 No 123

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

Argentine : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

Angleterre et Ecosse : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

Belgique : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

Bulgarie : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

Danemark : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

Espagne : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

Hongrie : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

Paraguay : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

Portugal : *A e Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

Roumanie : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Spörsmal, Eriksbergsgatan*, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

Turquie : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

Uruguay : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

Yougoslavie : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. IVe éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIIe éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, IIe éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

L'Eglise de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

15e Année. — N° 123 Décembre 1936

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français :* Mme J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Le Passé et l'Avenir de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle

(*Par* Adolphe Ferrière)

Mesdames,

Messieurs,

I. Il y a une grande ironie dans l'optimisme et l'enthousiasme que nous témoignons et dont nous avons fait preuve dans tous nos Congrès, par rapport au désarroi actuel grandissant des pays, des partis, des esprits et des cœurs : violences, mépris de la parole donnée. Avons-nous fait faillite ? Devons-nous renoncer ? Sommes-nous faibles ou sommes-nous forts ?

Je dis : faibles par le nombre, — malgré les apparences, car il faut penser aux millions de gens qui ignorent tout de l'Education nouvelle : parents, maîtres, autorités — et pourtant forts, parce que l'avenir est pour nous : science et conscience, — aux deux sens du mot : conscience spirituelle et conscience morale.

II. Nos principes directeurs dynamiques sont et doivent rester les mêmes : viser à conserver et à accroître la puissance de l'esprit ; — mais nos moyens d'action doivent s'adapter aux circonstances et se transformer. Nos intérêts immédiats ont varié : écoles, méthodes, programmes, examens, maîtres, famille, société, ont sollicité tour à tour notre attention. En psychologie aussi : tests, enfants difficiles ; il faut distinguer la liberté spontanée, à la base de la liberté de l'enfant, et, au sommet, la libération de l'esprit par la possession de soi.

Ce n'est que l'enfant libre, c'est-à-dire libéré de tout ce qui le diminue, qui est capable de devenir un homme libre, et c'est cet être libre seul qui peut créer une société libre, ce qui, dans mon esprit, signifie : disciplinée et intelligente.

Nous ne devons renier aucune des étapes de notre travail, mais nous devons approfondir chaque domaine.

Il nous faut toutefois aller plus loin encore.

III. Dans un autre sens encore, nous avons évolué. Je veux parler du rôle respectif de la science et de l'intuition. Quand il s'agit de *connaître*, les deux sont légitimes ; elles sont complémentaires l'une de l'autre et se borner à l'une ou à l'autre serait une erreur. L'une donne la base sûre, mais, dans l'état actuel de l'évolution de la science, une base encore étroite ; l'autre relie ces notions entre elles, les complète et les approfondit.

Mais, pour *agir*, l'intuition doit se doubler de rayonnement et celui-ci se manifeste par le don de soi et l'oubli de soi. L'éducateur gagnera peu d'adeptes par ses raisonnements, il en gagnera davantage par la pénétration intuitive des âmes, le plus grand nombre par simple rayonnement, presque sans paroles.

Je pense à Mme Boschetti-Alberti, à Agno ; à Mlle Marthe Fillion au Home Chez-Nous, à la Clochatte sur Lausanne ; à Mlle Adelaïde Rossi, à Asunción, au Paraguay ; aux institutrices de Chillan, au Chili, à tant d'autres éducatrices pénétrées du plus ardent amour, mais d'un amour intelligent, clairvoyant.

IV. Il y a eu une autre transformation depuis le début de notre action : nous avions visé des buts particuliers ; nous concevons de plus en plus l'enfant comme une « totalité » ; chaque changement partiel, chez lui, se répercute sur le tout, chaque élévation ou abaissement de niveau du tout réagit sur les parties.

Les questions de santé, d'alimentation, d'hygiène du corps et de l'âme, de la vie du subconscient, de la pensée consciente, de la vie familiale, de la vie sociale, de la vie religieuse — interprétation vécue des grandes Réalités spirituelles sous-jacentes — ont une importance et contribuent à « centrer » l'enfant, à lui donner l'équilibre et l'harmonie.

Dès lors, « centrer » l'enfant devient la base et le but de toute éducation.

V. Nous avons compris de plus en plus qu'il y a une réalité fondamentale unique, et des cerveaux humains qui interprètent différemment cette réalité, qui emploient des mots différents et des symboles différents.

Chaque fois que l'intellect intervient, tout devient concepts, notions, symboles. Les vues « globales » des primitifs sains, des êtres simples, sont souvent plus près que les nôtres de cette Vérité sous-jacente où s'unissent les lois du cosmos et les lois de la vie humaine.

Pourtant, de ces vues globales, — je répète à dessein le mot de notre regretté Maître, le Docteur Decroly, — de ces vues indifférenciées et inconcentrées, nous pouvons et devons nous élever à une Vérité consciente universelle.

VI. La route pour arriver là est difficile ; elle est faite de sentiers qui, d'abord, divergent. Toutes les guerres, guerres de religions d'autrefois et d'aujourd'hui (bouddhistes, musulmans, chrétiens, sans-dieu, adeptes du matérialisme dialectique qui renie tout symbole) ; les guerres d'idéologies, les luttes de classes, de partis, de nations, tout cela est la méconnaissance des vraies réalités. On perd de vue la Réalité *une*, sous-jacente ; on oublie que les hommes sont frères ; il faut comprendre qu'il y a des hommes différents ; s'ils sont divers dans leurs idées, dans leur langage et dans leurs symboles, ils sont pareils dans le dynamisme de leurs sentiments.

Ce dynamisme fondamental crée entre tous une unité. Elever le niveau de notre propre esprit, c'est être en mesure de voir et de souligner ce qui unit, davantage que ce qui sépare.

VII. L'homme libéré des divergences, — parce que sous les symboles il aperçoit l'Unité, — devient véritablement un « Citoyen du monde ». Il ne méconnaît pas l'existence des nations, des types humains les plus divers, mais il voit la « totalité » de l'humanité, comme il aperçoit la « totalité » de chaque être humain.

Dès lors, il vise à instaurer les conditions et institutions qui assureront cette organisation unique du monde : la démocratie économique.

C'est une chose qui doit être faite par tous et pour tous, qui écarte les privilèges, les monopoles, tout ce qui est au profit de quelques-uns contre tous. C'est ce que l'on a appelé le « Planisme coopératif », auquel doit succéder la Fédération des pays planifiés (1).

L'injustice crée l'homme aigri, haineux, violent. La justice voulue par tous pourrait faire l'homme meilleur et plus solidariste, plus réellement aimant, au sens fort du mot.

VIII. L'avenir de notre Ligue ? Je le vois dans un lien de toutes les forces bonnes, de toutes les forces vivantes et agissantes. Là où elles manquent, rien ne peut être fait. Là où elles existent, elles cherchent à s'unir, à découvrir la vérité scientifique, — la psychologie génétique — l'art du travail spontané, constructif, du travail par équipes et du self-government, qui permettront à l'enfant et à l'adolescent de se « centrer » et de créer plus tard une société « centrée », équilibrée et juste, elle aussi.

En attendant, notre rôle est de *semer* ce qui nous est apparu comme la vérité, par la parole, par nos réunions, par nos congrès, puis par la plume, par les ouvrages, par les livres, mais aussi par la grande presse qu'il faudrait atteindre ; — et de donner l'exemple, dans nos familles, dans nos écoles, privées ou publiques.

Il faut lutter. Lutter contre tout ce qui nuit, contre les abus et les erreurs, certes ; mais il faut aussi et surtout, lutter pour ce qui nous permet de préparer un monde meilleur.

Voilà pourquoi nous sommes ici, ici à Cheltenham et ici dans ce monde douloureusement malade, auquel nous voudrions pouvoir infuser un immense et puissant esprit d'Amour.

---

(1) Voir les livres de G.-D.-H. Cole, Henri de Man etc...

POUR LES ÉTRENNES

QUELQUES NOUVEAUX ALBUMS DU PÈRE CASTOR

Bourru l'Ours Brun.

Scaf le Phoque.

Ces deux charmants albums, de Lida et Rojan, continuent la série inaugurée avec tant de succès par *Panache l'Ecureuil.*

Récit et illustration, également remplis d'animation, de vie, de vérité profonde et de poésie, concourent à créer l'atmosphère de la montagne sauvage (Bourru) ou de la mystérieuse banquise (Scaf).

Pour les enfants de 6 à 12 ans. Chaque album ..... **8 fr.**

Histoire de Perlette, Goutte d'Eau.

La simple histoire d'une goutte d'eau qui descend de son nuage pour visiter la terre, contée par Marie Colmont (Prix Jeunesse 1935), et illustrée par Béatrice Appia avec une fantaisie charmante.

Pour les enfants de 5 à 10 ans ..... **5 fr.**

Calendrier des Enfants.

Recueil de délicieux petits poèmes d'Yvonne Lacôte, sur les douze mois de l'année, accompagnés de spirituelles illustrations en 9 couleurs de Rojan.

Pour les enfants de 5 à 10 ans ..... **7 fr.**

A. B. C. du Père Castor.

Ce n'est pas seulement un alphabet accompagné de 26 merveilleux portraits de bêtes par Rojan. C'est une série de jeux combinés, avec des lettres et des mots sur cartons mobiles, qui sont à la fois une initiation à la lecture et au classement alphabétique.

Pour les enfants de 4 à 10 ans ..... **12 fr.**

Mon Jardin.

Ce magnifique album d'Alexandra Exter contient le frais décor d'un jardin à découper et à planter.

Jeu manuel et jeu d'observation pour les enfants de 7 à 12 ans. **18 fr.**

Théâtre d'ombres du Père Castor (2e série)

Au répertoire du Théâtre d'Ombres du Père Castor, qui connut un si grand succès l'année dernière, viennent s'ajouter deux charmantes féeries, adaptées des contes de Perrault : *Cendrillon* et *La Belle au bois dormant.*

Jeu manuel, jeu d'expression et jeu d'imagination, pour les enfants de 8 à 14 ans.

L'album contenant un théâtre plié, tout monté ..... **14 fr.**
L'album seul ..... **9 fr.**

LIBRAIRIE FLAMMARION, 26, rue Racine, Paris (6e)

Demandez le Catalogue spécial de la Collection. — Envoi gratuit

Les Rapports de la science avec la formation des personnalités libres

(*Par le Dr* Henri WALLON)

Quand j'ai eu à choisir un sujet de conférence pour ce Congrès, j'ai éprouvé quelque scrupule à proposer celui que je vais traiter aujourd'hui devant vous : à savoir les rapports de la science avec la formation des personnalités libres.

Pourquoi ce scrupule ? C'est qu'il me paraissait bien général, et je me demandais si, dans un Congrès comme celui-ci, nous ne devions pas nous attacher plutôt à la technique de l'éducation.

Les discussions qui ont eu lieu ces derniers jours montrent que l'intérêt du Congrès se porte encore, et plus que jamais sans doute, sur ces questions très générales, qui mettent en jeu l'orientation de l'éducation et, par l'intermédiaire de l'éducation, l'orientation de l'humanité elle-même. Et cela, il est probable que nous le devons aux circonstances actuelles.

Actuellement, dans le monde, il y a des transformations très profondes qui se produisent dans des sens divergents. Et il est certain que, pour chacun de nous, un effort est à faire pour consulter sa conscience, pour consulter également les circonstances dans lesquelles se débat le monde, et pour savoir quelles sont les valeurs qui subsistent ou quelles sont les nouvelles valeurs qui peuvent actuellement émerger.

Dans ces derniers jours, plusieurs conférences ont été faites sur les rapports de l'éducation et de la personnalité libre avec la religion, et je crois, à consulter le programme, que je suis le seul à vous parler des rapports de la science avec la formation d'une personnalité libre. Cela montre qu'il y a peut-être maintenant, dans une grande partie de l'opinion, une sorte de défaveur à l'égard de la science. La science apparaît peut-être, au point de vue moral tout au moins, comme un parent pauvre. Je veux me borner à le constater objectivement, et d'ailleurs je chercherai tout à l'heure à déterminer quelles peuvent en être les raisons. Mais objectivement aussi, nous ne pouvons pas, dans le monde d'aujourd'hui, ne pas prendre en considération la science, pour deux raisons.

La première est d'ordre matériel ; il est certain que la science a modifié considérablement les conditions d'existence, et nous pouvons le constater, soit que nous envisagions notre époque dans son ensemble et que nous la comparions avec les époques passées, soit que nous examinions quels sont les moyens d'existence et d'action pour un individu d'il y a seulement deux ou trois siècles. La manière dont nous pouvons maintenant disposer des forces naturelles, l'usage que nous faisons, par exemple, de l'électricité, nous créent des conditions d'existence toutes nouvelles. Nos rapports avec la nature en ont été modifiés considérablement, et, par suite, les rapports de nos besoins avec ce qui peut les satisfaire.

Du point de vue social aussi, il faut nous demander si les différences dans les conditions de vie qui résultent des techniques d'existence rendues possibles par la science n'établissent pas des différences considérables entre individus appartenant à des classes sociales différentes. Prenons, dans une ville d'Extrême-Orient comme Saïgon, celui qui tire un pousse-pousse, et qui, ayant couru toute la journée, n'ayant cessé de traîner d'autres hommes pour gagner sa vie, aura tout juste sa pitance de riz à manger, pour qui la grosse question est de savoir s'il pourra l'avoir, sa poignée de riz, et voyez, d'autre part, le colonial, qui démarre dans sa Rolls Royce. Je crois que ces différences de condition de vie ne peuvent pas ne pas avoir une influence considérable sur les dispositions morales, sur les aspirations, sur la mentalité profonde de ces deux hommes (Applaudissements).

Prenons maintenant, au point de vue psychologique, un enfant, le petit enfant qui se développe dans notre société actuelle, faisons la comparaison de cet enfant avec ce que certains d'entre nous, les plus âgés, ont pu connaître de leur enfance. Le petit enfant, aujourd'hui, voit le téléphone, il voit la T. S. F., il dispose de l'électricité pour faire marcher son train. Est-ce que tout cela n'entraîne pas dans la formation de ses idées, dans la formation des idées qu'il a de ses rapports avec le monde extérieur, des modifications profondes ? Envisagez seulement la notion de force, de force efficiente. Est-ce qu'elle peut être la même pour l'enfant qui connaît l'usage du commutateur et qui voit les choses se faire d'elles-mêmes,

lorsqu'il peut user du mécanisme très simple qui met à sa disposition la force électrique, et l'enfant pour qui la force est avant tout du type musculaire : traîner une brouette, tirer son train, etc...

Je vous demande si, de ces influences s'exerçant au cours des premières années et qui sont les influences décisives dans la formation de nos idées et de notre structure mentale, il ne doit pas résulter des différences considérables. Nous parlons parfois de l'espèce d'incompréhension relative qui peut exister entre les différentes générations, entre des générations qui vivent encore simultanément ; nous sommes obligés de constater que les goûts ne sont pas exactement les mêmes, que ce qui avait intéressé notre génération, des questions d'ordre purement littéraire ou esthétique, semblent laisser beaucoup plus froide la génération présente. Mais, par ailleurs, les générations présentes ont des goûts que nous ne pouvions pas satisfaire et dont nous n'avions même pas l'idée.

Voilà donc des conditions matérielles qui d'abord établissent des différences entre ceux qui bénéficient des techniques issues de la science et ceux qui n'en ont pas bénéficié ou qui en bénéficient moins. Par l'exemple de l'enfant, je vous ai montré combien peut être précoce cette influence des techniques sur l'esprit de l'enfant et sur sa façon de concevoir les choses.

Il faudra donc compter avec la science comme avec un fait essentiel de nos civilisations, comme avec un fait qui pénètre complètement nos manières de vivre et qui, par l'intermédiaire de nos manières de vivre, pénètre complètement nos manières de penser.

Voilà pour la science. Et maintenant pour la liberté ?

La liberté, je crois que c'est une notion qu'il serait très difficile de définir. Les conceptions que l'on se fait de la liberté ont changé suivant les pays, suivant les hommes, et pourtant je crois que nous devons parler de la liberté comme de quelque chose de positif.

Je veux prendre un exemple très simple. Sans doute n'est-il pas question de ramener toutes les formes qu'a pu prendre l'idéal de la liberté au fait très simple que je vais évoquer. Mais je vous rappellerai qu'un savant aussi précis que Pavlov déclare, au cours de ses expériences pour créer des réflexes conditionnés chez les chiens, qu'il s'est trouvé devant des animaux qui présentaient des réflexes de liberté comme il y a des réflexes d'appétit et de faim. Et Pavlov en conclut que le besoin de liberté est un besoin aussi fondamental et aussi essentiel que le besoin d'alimentation.

Je crois en effet qu'il y a des origines biologiques à notre besoin de liberté et, encore une fois, comme tous les besoins qui sont ceux de l'humanité, ces besoins se sont transformés, ont pris des aspects différents, se sont sublimés de façon diverse, mais nous pouvons avoir cette certitude que nous ne courons pas après des chimères si réellement le besoin de liberté est lié aux manifestations de l'instinct.

Quels peuvent être maintement les rapports entre la science et la liberté ?

On pourrait concevoir d'abord qu'il n'y a aucune espèce de rapports, que ce sont deux fonctions entièrement différentes l'une de l'autre. On pourrait concevoir également qu'il y a certains rapports d'opposition. Et on peut concevoir enfin qu'il y a des rapports réciproques d'existence et des stades qui se correspondent.

Je ne voudrais pas discuter la question d'une façon purement théorique. Je chercherai donc à fixer historiquement quelques étapes où se marque la conception qu'on s'est faite de ces rapport à différentes époques.

Il est extrêmement frappant que les premiers désirs de liberté, de liberté morale, de liberté intellectuelle, se soient manifestés en rapport avec le développement de la science, ou plutôt avec cet effort de l'homme pour connaître raisonnablement la nature, qui a précédé la science expérimentale. Il est extrêmement frappant que depuis la sagesse antique, avec Platon, par exemple, jusqu'au seuil des temps modernes, avec Spinoza, la liberté humaine ait paru liée à la connaissance de l'ordre qui règne dans la nature.

Que disait Platon ? Pour lui l'homme est la victime d'une série de servitudes. Ces servitudes lui sont imposées par les conditions dans lesquelles il vit. Elles ont pour cause les illusions auxquelles la vie le condamne en le livrant à ses instincts et à ses sensations, qui sont confusion pure et contingence.

Platon insistait sur ce fait que, pour se libérer de la confusion et de la contingence où il se débat, l'homme doit s'affranchir de ce qui est simple hasard. Car si le hasard était vraiment la substance du monde, il n'y aurait pas de liberté, il n'y aurait pas moyen de formuler une intention, ni d'adopter une conduite déterminée. Toute intention serait réduite à néant par le chaos des événements.

Par conséquent, pour Platon, l'effort essentiel c'est de croire qu'il y a un ordre dans le monde, et l'effort du Sage c'est d'arriver par la science, par la connaissance

de la géométrie d'abord, et ensuite, par une sorte d'élan vers toujours plus de connaissance. C'est de faire effort pour imaginer l'ordre du monde, pour se confondre avec lui. C'est de réaliser pour soi-même, en soi, l'ordre du monde.

Et rappelez-vous que cela a été également la leçon enseignée par des écoles philosophiques bien différentes : par les Stoïciens, par les Epicuriens, les deux que l'on aime à opposer entre elles. Les Stoïciens disaient que, pour s'affranchir, l'homme devait s'efforcer de concevoir la nécessité et les lois auxquelles le monde est soumis et qu'il devait vouloir s'y soumettre lui-même. D'autre part, vous savez comment on a pu considérer que les premiers qui aient eu une attitude scientifique vis-àvis du monde, ce sont les Epicuriens. C'est Epicure, c'est le grand poète Lucrèce, qui déclaraient que l'homme veut se libérer de tous les fantômes, de toutes les craintes qui l'assiègent dans ce monde où il est dominé par des forces physiques, par des forces qui lui paraissent aveugles ; son effort de libération doit consister à reconnaître que ces forces ne sont pas aveugles, mais obéissent à un certain déterminisme.

Et voyez Spinoza. Tout son effort tend à démontrer qu'il y a du déterminisme dans l'univers, que l'univers est un vaste déterminisme, que l'homme fait lui-même partie de ce déterminisme, mais qu'il peut arriver à se confondre par la pensée et par la conscience avec les sources de ce déterminisme, et par là à conquérir sa liberté totale.

Ainsi donc, bien loin d'opposer ce qui est la science, c'est-à-dire la connaissance de l'univers, connaissance qui suppose qu'il y a des lois, c'est-à-dire du déterminisme dans l'univers, à la liberté humaine, toute une série d'écoles, une série de hautes consciences scientifiques et morales ont considéré que la liberté de l'homme c'était d'accepter le déterminisme, de prendre conscience de ce déterminisme.

Sans doute, cette attitude n'était, et ne pouvait être que contemplative. La civilisation antique supposait l'esclavage. Aux contraintes du monde physique, la société en ajoutait d'autres. En effet, lorsque l'homme a essayé de prévoir la satisfaction de ses besoins, lorsqu'il a tenté de s'élever au-dessus de l'animal qui trouve, suivant ses besoins, ce que l'occasion lui offre ; lorsqu'il a cherché à produire, à transformer, à se ménager d'une façon certaine ses moyens de subsistance, il est tombé de plus en plus sous la dépnedance de la société. Dans la société, les forces humaines ont été employées à rassembler, à transformer ces moyens d'existence. Mais les charges de ce travail ont été très inégalement réparties, et nous arrivons, après différents stades de civilisation, aux civilisations antiques que nous connaissons très bien et qui sont fondées sur l'esclavage.

Ce qui a permis le miracle grec, c'est qu'il y avait une partie de la population qui était vouée au travail servile, ce qui permettait à l'autre d'épanouir ses curiosités, de satisfaire ses besoins intellectuels, de construire ces belles philosophies qui font encore aujourd'hui notre admiration.

Quelque chose pesait donc sur ces hommes de l'antiquité, dans les belles pensées, dans les nobles doctrines de Platon d'Aristote, des Epicuriens, des Stoïciens : l'esclavage. Entre l'aspiration à la liberté et la réalité, il y avait une contradiction. D'où cette conception purement contemplative de la liberté. Et en effet, parmi les philosophes, notamment parmi les disciples d'Epicure, vous savez qu'il y avait des esclaves. Des esclaves qui trouvaient dans cette méditation de l'ordre universel un moyen de s'affranchir intellectuellement et moralement de leur situation servile.

La division entre hommes libres et esclaves était, semble-t-il, commandée par ce fait que l'homme, s'il voulait transformer l'univers, devait pouvoir disposer des forces nécessaires, et ces forces ne pouvaient être, à cette époque-là, que les forces de l'homme lui-même, les forces musculaires. Mais à mesure que la science a développé ses effets, elle a permis à l'homme de disposer d'autres forces : des forces du monde physique.

Après le moulin de rivière et le moulin à vent, on a eu le siècle de la vapeur, le siècle de l'électricité. Il pouvait sembler alors qu'à l'emploi des forces humaines se substituerait l'emploi des forces physiques, selon cette fameuse pensée d'Aristote qui déclarait : « Le jour où les navettes marcheront toutes seules, il n'y aura plus besoin d'esclavage. »

Les sociétés modernes ont-elles véritablement réalisé cette relève des forces humaines par l'emploi des forces physiques ? D'abord, elles ont été absorbées par la nécessité de constituer le matériel nécessaire pour disposer de ces forces. Dans l'évolution de notre industrie et de notre civilisation contemporaine, de nombreuses années ont pu être employées à construire les machines, aménager les sources d'énergie qui devaient rendre disponibles les forces des individus. Ces forces physiques travaillant pour eux, ne pouvait-on espérer de réaliser ce qui a été réalisé pour les hommes libres de l'ancienne Grèce, c'est-à-dire ces loisirs dont ils

pourraient disposer en vue de leur élévation intellectuelle et morale.

Vous savez que les choses ne se sont pas passées ainsi. Sur le travail quotidien de chacun, qui tendait à assurer sa subsistance et la subsistance de ceux qui l'entouraient, s'est fait un prélèvement, prélèvement parfaitement justifiable tant qu'il s'agissait de construire le matériel nécessaire. Malheureusement, ce matériel n'a pas été tout de suite à la disposition de tous, et ne l'est pas encore. Il est détenu par certains et nous assistons à ceci qu'aujourd'hui les perfectionnements techniques dûs à la science, et qui auraient dû opérer la libération matérielle de l'homme ont produit la crise actuelle.

En quoi consiste-t-elle, en effet ?

Une école d'économistes américains nous le dit avec une clareté pleine d'évidence. Pour conjurer la crise actuelle qui s'étend à tous les pays, beaucoup de moyens ont été préconisés. En Amérique, il y a ceux qui s'intitulent les « Techniciens », autrement dit les « Maîtres de la technique ». Ils pensaient pouvoir obtenir la suppression de la crise et le relèvement de l'humanité par le seul moyen de la technique. Ils se sont d'abord livrés à des enquêtes, des calculs, des statistiques. Ils ont dénombré les ressources en énergie qui pouvaient exister dans chaque territoire, ils ont montré qu'elles pouvaient donner une production d'objets consommables telle que chaque catégorie de la population pourrait être assurée de moyens d'existence extrêmement abondants avec un nombre d'heures de travail infime.

La solution capable de mettre fin à la crise semblait dès lors très simple. Mais elle était très difficile. Très simple s'il s'agit seulement de mettre en équation les ressources d'énergie dont peut disposer l'humanité, la somme de produits qu'elles permettront d'obtenir pour l'ensemble de la population et le nombre d'individus entre lesquels devront être répartis les objets de consommation. Malheureusement, les technocrates n'avaient pas tenu compte qu'entre la disposition de ces forces physiques et la consommation des produits il y a toute la série des institutions d'ordre économique, d'ordre social, d'ordre politique qui constituent la structure actuelle de notre régime. Malgré leurs calculs, la crise, le principe de la crise continuent à subsister.

Tels ont été pratiquement, les méfaits de la science. C'est ce qui explique en partie le discrédit où elle est tombée. La science a donné des moyens techniques de production tels qu'il y a eu surproduction, parce qu'il n'y a encore aucune espèce d'équilibre entre la puissance de production et le pouvoir de consommation des masses. Les masses, ne pouvant pas entrer en possession de ce qu'elles ont produit, le résultat a été une accumulation des produits non consommés. D'où, limitation de la production, impossibilité de donner du travail à tous, et le chômage. Le résultat, c'est que, autrefois, l'homme perdait sa liberté dans le travail, et que, maintenant, il a perdu jusqu'à la liberté de travailler.

On comprend, dans ces conditions, que beaucoup se soient retournés contre la science et l'aient déclarée malfaisante, puisqu'elle a poussé l'humanité vers un degré de production tel que ses productions étouffent l'humanité qui les a produites. Certes, il est assez simple de considérer que si l'on augmentait le pouvoir de consommation de tous, ce serait la fin de la crise, mais pour cela il faut des transformations telles que beaucoup, parmi nous, se refusent à les imaginer.

Voilà donc un premier effet matériel de la science, que l'on peut considérer, provisoirement, comme nocif. On a voulu également, partant de là, dire que la science avait le tort de détourner l'attention des hommes de leur propre valeur morale ; qu'elle leur donne des occasions de jouissance telles qu'ils sont détournés des questions purement spirituelles, de celles qui l'orienteraient vers le perfectionnement moral de l'humanité.

Je crois que, là encore, il ne faut pas parler d'une façon trop générale. Nous avons vu que le méfait de la science vis-à-vis d'une certaine classe était de lui retirer ses moyens de travail et ses moyens de subsistance. Si la science, par ailleurs, donne des moyens de jouissance, ce n'est évidemment pas à cette classe ainsi dépouillée, c'est à une autre classe. Si sa faute est double, du moins concerne-t-elle des parties différentes de la population. Nous le reconnaissons d'ailleurs, il est tout à fait déplorable que, d'une part, la science prive certains individus de leurs moyens d'existence et que, par ailleurs, elle en dégrade d'autres, parce qu'elle leur offre des moyens de jouissance qui les détourne de ce qui serait véritablement le perfectionnement humain. Mais est-ce bien la faute de la science ou celle de l'état social ?

Il y a encore une autre objection que l'on a fait à la science. Dans l'antiquité, nous avons vu qu'il y avait une sorte de confusion intime entre le désir de libération et le désir de s'identifier, de participer, pour ainsi dire, d'une façon rationnelle ou mystique, avec l'ordre de la nature, avec le dé-

terminisme des choses. Dans ces derniers temps une conception opposée s'est fait jour. Certains affirment que s'il y avait vraiment du déterminisme dans la nature, la liberté de l'homme ne pourrait plus y trouver sa place.

Vous savez que des penseurs, et aussi des savants, déclarent que le déterminisme des choses n'est pas une certitude. Ce qui, suivant eux, autorise, malgré les découvertes scientifiques, à mettre en doute que la nature des choses soit fondée sur le déterminisme, c'est la nécessité morale de la liberté. Je ne voudrais pas vous rappeler ici la lignée de ceux qui ont soutenu cette idée. Un des premiers qui, à notre époque, l'ont explicitement formulée, c'est un philosophe français, Emile Boutroux. Son livre capital porte sur la *contingence des lois de la nature*, et, toute sa vie, il a essayé de démontrer que ce qui fait le fond de l'univers, ce n'est pas le déterminisme, mais une sorte de contingence essentielle. La raison qu'il en donnait, c'est que l'âme humaine ne pourrait pas véritablement jouir de sa liberté si elle était opprimée par la nécessité des choses.

A cet argument, d'autres se sont ajoutés qui sont plus directement empruntés aux conditions et à l'histoire de la science elle-même. A notre époque, comme d'ailleurs à toutes les époques, elle s'est trouvée devant un certain nombre de difficultés. Il y a en effet un moment où les anciennes théories, qui avaient permis d'enchaîner d'une façon rigoureuse les phénomènes les uns aux autres et d'établir une mesure parfaitement précise des faits constatés, entrent en contradiction avec des faits nouveaux, avec des faits dont l'étude n'est d'ailleurs devenue possible que grâce à ces premières théories. Il y a un moment où les théories scientifiques buttent, pour ainsi dire, contre leurs propres résultats, et où nous nous trouvons en présence d'une contradiction.

Ces contradictions ont existé à toutes les époques de la science ; elles ont atteint successivement toutes les théories. Ce qu'il y a de particulier à notre époque, c'est que toute difficulté momentanée, tout désaccord entre les théories établies et les faits, est instantanément utilisé pour démontrer que le déterminisme ne peut pas exister. Tout de suite on suspend les progrès de la science pour en établir le bilan. Laissez-moi utiliser une comparaison extrêmement banale. Suspendez brusquement les opérations d'une banque et forcez-la à établir son bilan : dans bien des cas, la banque sera mise en faillite. Il en est de même pour la science : on arrête le mouvement de la science à un moment donné et on dit : il y a contradiction entre la façon de penser de la science et la réalité des choses.

Je n'insisterai pas. C'est en physique aujourd'hui qu'apparaissent les difficultés et les contradictions dont je vous parlais et je ne suis pas physicien. Ces contradictions sont-elles définitives ? Se tournent-elles contre le déterminisme ? Je ne veux pas aborder ici la question. Il y a de grands savants, des savants anglais particulièrement, comme Eddington ou Jeans, qui croient ces contradictions essentielles et insolubles. Mais j'ai entendu d'autres savants, comme Langevin, déclarer que, en définitive, la nécessité où nous sommes d'employer le calcul des probabilités pour mesurer quelles sont les actions intimes qui se produisent dans l'atome, ne nous empêche pas d'obtenir des mesures absolument rigoureuses et qui nous permettent de prévoir les faits avec la plus grande exactitude. C'est une bizarre contingence, remarque-t-il, que celle qui aboutit à nous permettre une mesure aussi infaillible des phénomènes. Mais, encore une fois, c'est là un problème qui échappe en grande partie à ma compétence. Je voulais seulement vous montrer quelles sont les attitudes actuelles en présence de la science et des rapports de la liberté avec la science.

Ainsi, nous nous trouvons en présence d'une triple contradiction. Contradiction d'abord entre l'opinion de certains penseurs contemporains et celle que se faisait l'antiquité sur les rapports entre la liberté humaine et la connaissance. Contradiction entre l'éminente dignité qui était accordée par l'antiquité à l'effort pour connaître l'univers, et l'impuissance de la science à cette époque. Contradiction enfin, dans les temps modernes, entre l'efficience prodigieuse, tout au moins à nos yeux, qu'a prise la science au point de vue pratique et matériel, et l'espèce de discrédit moral dans lequel elle est tombée.

Pourquoi ces contradictions ? Nous comprenons très bien que les hommes de l'antiquité, n'étant en possession d'aucun des moyens de sécurité matérielle que nous possédons aujourd'hui, se trouvant en présence d'une incertitude totale, en présence d'un monde dont ils ne savaient pas encore classer les phénomènes, en présence, par conséquent, de forces qui venaient perpétuellement traverser leurs intentions, risquaient d'éprouver une sorte de désespoir. Ils devaient ressentir cette détresse immense de l'individu qui a bien atteint le stade de la réflexion et de la conscience, mais dont tous les désirs risquent de ne pouvoir aboutir à aucune espèce d'intention, parce qu'il y

aurait dans les causes une sorte de confusion chaotique qui lui interdirait de jamais prévoir l'instant d'avant ce qui arrivera l'instant d'après. Nous concevons alors que par une sorte d'acte de foi dans la science et dans la connaissance, l'antiquité ait considéré que la première liberté c'était de se soustraire en pensée à ce hasard, de croire qu'il y avait dans les choses un certain ordre qui autorise à prévoir, et, ayant prévu, à disposer de soi-même. Car, si tout était chaos et hasard, l'homme verrait perpétuellement se briser les fils de ses désirs, de ses intentions, de ses pensées.

Dans les temps modernes, au contraire, la science a acquis une grande puissance pour la transformation matérielle des choses. Elle est la source de bienfaits que les circonstances sociales ont d'ailleurs souvent changés en méfaits. Et puis il est arrivé qu'elle a été subordonnée aux besognes purement techniques qui étaient nécessaires à la recherche de ces satisfactions matérielles. La science était encore, chez des philosophes comme Descartes, une aspiration totale de l'individu qui voyait dans la culture de son esprit le moyen d'entrer en contact avec la réalité de l'univers, de réaliser, par sa pensée, la conscience de l'univers. Mais en développant ses applications, la science s'est modifiée. Elle est devenue pour beaucoup de savants un métier, un métier rémunéré, un métier spécialisé. Nous avons maintenant toute une série de savants qui, avant d'être des savants, sont des chimistes, sont des physiciens, des médecins, des ingénieurs, des vétérinaires, et qui perfectionnent, évidemment, dans le rayon qui leur est attribué, leurs connaissances et leurs moyens techniques, mais leur science est devenue serve. On leur demande de rendre des services extrêmement précis, des services qui soient le plus rapidement possible, rémunérables, dont on puisse établir véritablement le rendement en argent. Et la science est devenue, disons-le, trop souvent un travail servile. Pour qui confond le travail scientifique sous sa forme servile, avec cette science vers laquelle aspiraient les grands philosophes rationalistes, vers laquelle aspirent encore quelques grandes consciences scientifiques, il est évidemment facile de concevoir que la science soit maintenant discréditée.

Elle est discréditée, non pas par la faute à elle, science, mais par le fait de l'organisation sociale. Tout ce que la science a pu apporter d'améliorations matérielles est devenu quelque chose de nuisible au plus grand nombre, parce que les soi-disant bienfaits de la science, au lieu d'être répartis entre tous, sont venus s'accumuler de manière à asphyxier, pour ainsi dire, la société tout entière.

D'autre part, la science est devenue monayable ; elle est devenue une science de salariés ; une science de spécialistes qui croient de leur devoir, ou qui croient conforme à l'esprit positif, de déclarer que, en dehors de leur petite technique, il n'y a pas moyen de connaître ce qu'est l'univers en lui-même. Pour beaucoup, le dernier mot de la science, c'est de déclarer qu'on ne peut rien connaître. Ce dernier mot de la science, c'est l'agnosticisme, c'est le « Que sais-je ? » de Montaigne. C'est dire : Oui, nous avons de petites techniques, de petits procédés, nous savons réaliser telle ou telle chose de détail, mais quant à savoir ce qu'il y a derrière cette façade de résultats menus et fragmentaires, nous renonçons à savoir. Voilà quelle a été la marche du discrédit où est tombée la science, dans l'esprit des savants eux-mêmes, ou plutôt d'un certain nombre de savants.

Devons-nous en conclure qu'il n'y a actuellement aucune espèce de rapport possible entre le développement scientifique de l'humanité et la liberté de l'individu ? Devons-nous considérer comme une conclusion nécessaire l'état de crise où nous vivons actuellement ? ou ne faut-il pas chercher si cet état de crise n'est pas responsable de la méfiance et du désintérêt qui s'est manifesté vis-à-vis de la science ?

Je crois que l'attitude antique est une attitude devenue désuète pour nous. Elle était fondée, comme je vous le disais, surtout sur un acte de foi. C'était une réaction à l'impression de domination éprouvée en présence des forces physiques par des individus qui ne connaissaient pas les lois de l'univers. L'attitude antique était surtout contemplative ; il y avait cette idée que l'homme échapperait à l'asservissement par les choses s'il arrivait à prévoir quel en est l'ordre, et, par conséquent, à l'accepter. La doctrine antique était une méthode d'acceptation.

Mais à l'époque actuelle, la science a montré qu'elle est capable de modifier les choses, de modifier le milieu. Nos conceptions de la science et des rapports de la liberté et de la science sont, de ce fait, entièrement changées. Nous ne concevons plus la science comme un simple spectacle de l'univers. Nous considérons que la science est avant tout action, qu'elle se prouve elle-même, qu'elle prouve son efficacité par le pouvoir qu'elle a de transformer les choses, de transformer le milieu. Cette transformation du milieu s'est faite jusqu'à présent d'une façon

tout à fait aveugle, de la façon la plus inconsidérée. Elle a été telle que toute une partie de l'humanité en est devenue victime. Mais est-ce une raison pour renoncer au déterminisme et croire qu'il y a antinomie entre le déterminisme et la liberté humaine ?

Si, véritablement, la science est action, si la science consiste dans un pouvoir de transformation, n'y a-t-il pas, dans la connaissance de ce déterminisme un moyen, non pas d'accepter purement et simplement l'ordre de l'univers tel qu'il existe, mais, par la connaissance de ce déterminisme, un moyen de libération, et non pas seulement de libération matérielle, mais, par l'intermédiaire de cette libération matérielle, un moyen de libération morale ?

J'avoue que si l'homme était condamné à ne jamais savoir ce qu'il est, si l'homme devait substituer au déterminisme que la science s'efforce de trouver dans l'univers, je ne sais quelles réalités inconnaissables, s'il devait s'identifier lui-même, et, après lui, tout ce qui existe, à des essences qui ne pourraient pas être analysées par la raison, qui ne pourraient, tout au plus, être l'objet que d'intuitions plus ou moins confuses, d'appétitions plus ou moins nobles ; si ces intuitions, ces impulsions ne permettaient, par suite, d'obtenir aucune espèce de mesure commune entre les hommes ; alors j'avoue que je serais très inquiet sur la liberté de l'homme. Je crois que nous serions ramenés à des théories qui peuvent avoir leur grandeur, comme celle de la prédestination de l'homme, l'homme ne pouvant rien par lui-même sans un secours providentiel ; ou à des théories funestes, comme celle de l'instinct. En cherchant à fonder la liberté humaine sur ce fond tout à fait irréductible, sur des impressions qui ne sont pas discutables ni transmissibles d'un individu à l'autre, nous ferions de l'homme un esclave, l'esclave de sa propre nature, peut-être, mais tout de même, un esclave.

Si, au contraire, nous admettons qu'il y a des lois dans l'univers, l'exemple de la science nous montre que ces lois, loin de nous asservir, nous permettent d'agir sur les choses dans le sens de notre volonté. Et, généralisant ce déterminisme, nous arrivons à cette conception que loin de retirer à l'homme sa liberté, il la pourvoit de moyens nouveaux ; nous pourrons chercher à les utiliser non pas seulement à l'égard du monde matériel, mais à l'égard de lui-même, par une modification bien réglée du milieu. L'homme est un être vivant, il dépend du milieu, comme en dépendent une plante ou un animal. Mais il est de plus un homme et le milieu dont il dépend, c'est aussi le milieu social, celui où son intelligence le met en contact avec les idées des autres, avec la civilisation totale. Admettre qu'il y a des lois qui régissent l'univers tout entier, c'est ouvrir à la puissance de l'homme une carrière qui ne se limite pas au monde matériel, mais qui s'étend au monde moral. Et je me demande si ce n'est pas là le postulat de toute psychologie et de toute pédagogie, de toute éducation fondée sur la psychologie.

Il me semble que si, vraiment, nous croyons à l'existence de méthodes d'éducation qui ne soient pas simplement des inspirations d'hommes de génie ; si nous croyons qu'elles sont des choses qui peuvent se transmettre ; si nous croyons qu'il y a des techniques d'éducation ; et si nous croyons que derrière ces techniques il y a des principes scientifiques en rapport, d'une part, avec l'individu lui-même, avec les lois de son esprit, avec les lois de son développement intellectuel ou moral, et, d'autre part, relatives au milieu où il se développe, la notion d'une science qui s'étendrait ainsi progressivement à tous les domaines de l'existence, de la réalité, de la vie, est ce qui rendrait possible l'émancipation de l'homme. L'antiquité la concevait seulement sous la forme d'une acceptation vis-à-vis du monde physique. Nous pourrons, nous, la concevoir comme une action dirigée non pas seulement vers le monde physique, mais aussi vis-à-vis des individus.

Et remarquez que cette conception ne va pas du tout à l'encontre de ce qui nous reste à tous très cher, c'est-à-dire le domaine de la conscience. Il est évident que, à quelque étape que nous puissions parvenir du perfectionnement scientifique ou du perfectionnement moral, nous aurons toujours le moyen, le besoin, la joie d'éprouver en nous-mêmes ce que nous sommes, par une sorte d'intuition directe. Mais de cette intuition nous ne ferons pas, à priori, immédiatement, une sorte de loi irréductible à toute espèce de mesure et à toute espèce de contrôle ; nous partirons de cette intuition pour comparer avec nos façons de sentir ce qui existe autour de nous, pour donner à cette vie morale qui existe en nous des corrélatifs dans le monde où nous vivons, exactement comme pour la vie qui est en nous.

La vie est évidemment quelque chose qui se traduit par des besoins, par de la sensibilité. Nous l'éprouvons comme quelque chose d'essentiellement subjectif et qui n'est qu'à nous. Mais, est-ce que nous avons, pour cela, renoncé à chercher quelles sont les lois de la vie ? Est-ce que nous avons renoncé à

découvrir quelles sont les circonstances organiques et quelles sont les circonstances extérieures qui peuvent modifier cette sensibilité ? Est-ce que nous avons renoncé à étudier ce qui serait susceptible d'atténuer la souffrance qui est en nous, ou d'augmenter, au contraire, nos états de bien-être ?

Pourquoi, ce que nous avons fait vis-à-vis de la vie, ne le ferions-nous pas vis-à-vis de la conscience ? Pourquoi, partant de ce sentiment que nous donne notre conscience, renoncer à comparer cette intuition avec toutes les conditions, soit historiques, soit cosmiques, soit sociales, soit physiques, qui agissent sur elle ?

Et, encore une fois, lorsque nous aurons pu déterminer les différents types d'influences qui agissent sur nous, lorsque nous aurons su reconnaître que tels sentiments ont besoin, pour se développer, d'une certaine atmosphère, que certaines délicatesses morales ont besoin, pour s'épanouir, de certaines satisfactions organiques, qu'un certain niveau de vie sociale et matérielle est nécessaire à certaines manifestations de la vie mentale, le jour où nous aurons reconnu les liens qui peuvent exister entre les lois organiques de la vie individuelle et les lois de la conscience, entre le milieu social et les manifestations de la conscience, ce jour-là nous aurons les moyens de libérer l'homme, et en libérant l'homme, de nous libérer individuellement chacun.

Je considère qu'envisager qu'il y a du déterminisme non seulement dans l'univers, mais dans les sociétés humaines et dans chacun de nous, c'est, en nous reconnaissant des moyens d'action sur nous-mêmes, nous rendre davantage responsables, et c'est dans la responsabilité que, pour moi, gît la liberté.

Pour conclure : à mon avis, la liberté de l'homme postule la science.

Science et Libre Personnalité

(*Par le Dr* Carleton Washburne, *Superintendant des Ecoles de Winnetka, U. S. A.*)

On peut dire que la science est d'abord la recherche complète, sans crainte ni idée préconçue, de faits, puis la pensée lucide, logique et libre de préjugés, éclairée par les faits découverts.

Il est évident qu'une personnalité ne saurait être considérée comme libre si ces deux conditions ne lui sont accordées. Cependant elles ont maintes fois été refusées et le sont encore. A l'époque de Copernic et de Galilée, les sciences physiques luttaient pour conquérir leur liberté d'exister. Ses adversaires étaient, d'une part, l'église constituée et, de l'autre, le préjugé populaire. La lutte fut longue, mais vers la fin du XVIIIe siècle, la science physique était victorieuse et depuis lors sa marche en avant n'a rencontré que de rares obstacles. Du temps de Darwin et de Huxley, ce fut au tour de la biologie de se battre pour son existence. Elle avait affaire aux mêmes adversaires qui ne lui ménagèrent pas les coups. Cependant la fin du XIXe siècle vit la victoire de la biologie et de nos jours le biologiste peut se livrer à ses recherches et à ses réflexions sans crainte d'être persécuté.

A présent, au XXe siècle, la lutte pour la liberté s'est transportée sur le terrain des sciences sociales : économie politique, sociologie, politique et éducation.

Cette fois, l'adversaire principal n'est plus la religion organisée, l'opposition part des retranchements des puissances politiques et économiques et aussi, comme jadis, des éléments sociaux ignorants et incapables de réflexion. Il s'agit de lutter contre un dogmatisme larvé qui se cache dans les sciences sociales ; là, l'histoire est déformée aux fins de propagande : l'esprit critique, la pensée indépendante sont dénoncés comme les signes d'opinions dangereusement avancées. Il est rare que la discussion ne se heurte pas aux tabous.

Quelle sera notre attitude en tant qu'éducateurs ? Allons-nous « endoctriner » nos enfants en leur inculquant les dogmes courants, ou nos propres convictions ou bien celles des puissants du jour ? Nous est-il possible d'agir autrement ? Comment poserons-nous les données des problèmes sociaux devant nos élèves pour permettre à ceux-ci la libre recherche des faits et le clair raisonnement basé sur ces faits, en d'autres termes, pour favoriser l'application de la méthode scientifique à la vie de l'homme en société ?

Avant d'essayer de répondre à ces questions, définissons le terme : « endoctriner ». J'emploierai ce mot pour indiquer toute tentative d'exercer une influence unilatérale, à propos d'un sujet controversé, sur ceux que nous tentons d'éduquer. Je considérerai comme controversée toute question sur laquelle ne tombent pas d'accord les esprits informés, réfléchis et droits. Enfin je qualifierai d'esprit droit toute personne sincèrement convaincue de travailler au mieux-être de l'humanité, quelque erronnées que ses opinions puissent m'apparaître à moi-même.

Ces définitions me semblent englober les problèmes actuels les plus importants : nationalisme et internationalisme, désarmement et paix armée, fascisme et communisme, etc... « Endoctrinerons »-nous nos enfants à propos de ces divers sujets ?

La Russie, l'Italie, l'Allemagne, le Japon répondent : oui. Pour l'Angleterre et l'Amérique c'est « non » en théorie, mais « oui » dans la pratique. La France dit : « Ne discutons pas de telles questions à l'école ».

Voici, brièvement, les arguments fournis en faveur de l'enseignement d'un dogme en ces matières. Nous avons besoin, et particulièrement en ces temps troublés, d'unité de pensée et d'unité d'action. Impossible d'y parvenir sans un état d'esprit commun. Il nous faut donc imprégner notre jeunesse d'idéals collectifs, d'ambitions communes. De plus nous avons besoin d'enthousiasme, du stimulant que fournit le fait de travailler en vue d'un but commun. Tout cela ne peut être réalisé que par une foi commune en une cause, par une résolution concentrée vers un résultat unique comme celle qui naît de la guerre. Enfin, le fait d'inculquer des doctrines est inévitable. Tout éducateur croit en quelque chose et ne peut s'empêcher de communiquer sa foi, soit directement soit d'une manière plus subtile, à ses élèves. Le Conseil directeur de l'école a ses opinions, lui aussi, et ne tolèrera pas que les opinions contraires soient inculquées. Quant au gouvernement, sa première préoccupation est de garder le pouvoir ; il subventionne les écoles, et vraisemblablement, il ne tiendra guère à subventionner celles qui ne défendent pas ses principes.

Mais qui déterminera ces principes ? Sera-ce le gouvernement central de chaque pays qui fera la loi quant aux doctrines sociales, économiques et politiques à imposer à tous les enfants ? Et faudra-t-il après chaque élection qui changerait l'orientation du gouvernement modifier les doctrines enseignées, écrire de nouveaux manuels, remplacer les professeurs ou obliger les anciens à se transformer en girouettes ? Pour une dictature, le problème est simple. Le dictateur détermine une doctrine et malheur à qui ne l'enseignerait pas. Mais personne ne soutiendra que la dictature conduit à la liberté.

L'argument se retourne donc contre l'enseignement des doctrines. Efforçons-nous donc de présenter avec l'indépendance la plus parfaite possible, les questions discutées, sous tous leurs aspects. Mettons en lumière tous les faits s'y rattachant, habituons nos élèves à raisonner nettement et laissons-les en tirer eux-mêmes les conclusions. Ils seront libres et ce sera le triomphe de la science.

Mais l'action atteint-elle jamais ce degré de suave raison ? L'équilibre parfait, c'est l'inertie. Rappelons-nous l'âne mourant de faim à égale distance de deux tas de foin également appétissants ! Puis, en laissant les enfants arriver à leurs propres conclusions, n'en fera-t-on pas des adultes incapables de toute action collective ? Enfin où trouver professeurs et manuels d'une impartialité absolue quant aux questions controversées ?

Si donc, la liberté est impraticable et le fait d'imposer des doctrines indésirable, quelle conduite tiendront les éducateurs ? Eh bien, répondront les Français, ne laissez pas pénétrer à l'école ces sujets de discussion !

Le fait que ces problèmes soient sujets à controverse nous montre par définition que des adultes avertis et de bonne foi ne s'accordent pas à leur propos. Quelle apparence y a-t-il donc que des enfants et de jeunes étudiants aient à s'en occuper dans la pratique ? Que l'école se borne à enseigner les vérités éternelles, les choses sur lesquelles nous sommes tous d'accord comme les principes de la morale. Qu'elle rende les élèves capables de lire, d'écrire et de compter, et qu'elle leur inculque la connaissance des faits indiscutables dans les domaines de la science, de l'histoire et de la géographie. Et ce sera encore pour tout éducateur, une tâche suffisante.

Tout cela serait bel et bon si nos enfants restaient sous cloche. Mais autour d'eux les sujets en question sont discutés. Le cinéma, la radio, le journal, la table familiale, tout tend à les pousser vers une opinion quelconque. Il ne s'agit donc pas de savoir s'il est opportun d'éloigner d'eux les possibilités de controverse mais bien de décider si nous permettrons que nos enfants soient endoctrinés d'une manière désordonnée au hasard des circonstances, avec l'aggravation d'appels à leur émotivité, aux préjugés ambiants, ou si nous préférerons les placer en face des faits et par une méthode soigneu-

sement étudiée, les mettre en mesure de penser par eux-mêmes. N'oublions pas que, dans les pays démocratiques tout au moins, les adolescents ayant terminé leurs études, sont dans la nécessité de se former une opinion, de voter au sujet de ces épineux problèmes et d'agir en conséquence. Demeurerons-nous inertes ou chercherons-nous à les préparer à remplir intelligemment leur devoir de citoyens ? Ou bien les laisserons-nous devenir la proie du premier démagogue venu, ou d'un journal sans scrupule quelconque ?

Non, il n'est pas possible et il n'est pas désirable non plus d'éliminer de l'éducation toute discussion sur les problèmes politiques et sociaux.

Quelle conduite doit donc être la nôtre ?

Il me semble qu'elle pourra s'inspirer des quelques idées exposées ci-dessous.

Tout d'abord, nous avons tous des idéals en commun, au sujet desquels ne peut naître aucune discussion : la sécurité, la paix, la culture, le bien-être universel. Ce sont les moyens de les réaliser sur lesquels nous ne pouvons tomber d'accord. De même, les maux dont nous souffrons sont universellement reconnus et ne font par conséquent l'objet d'aucune controverse. La guerre, le chômage, les maladies évitables, le crime, la rapacité. Et de nouveau, il se trouve que nous ne sommes pas capables de nous entendre sur les remèdes à y apporter. Eh bien, proposons à nos élèves ces idéals communs comme un but vers lequel nous pouvons tendre tous ensemble. Montrons-leur nettement les maux dont tous reconnaissent l'existence afin que cette vue les stimule pour l'action. Puis faisons-leur comprendre la nécessité pour eux, en attendant d'être mûrs pour l'action, de se livrer à une étude complète et scientifique de toutes les solutions proposées, soit pour supprimer les maux soit pour atteindre aux buts fixés par nos aspirations communes.

Il y a plus encore à faire. Il est nécessaire que notre jeunesse s'habitue à prendre des décisions à la lumière des faits et de la pensée et à agir en conséquence. Nous organiserons donc nos écoles en communautés démocratiques au sein desquelles chaque enfant jouera son rôle par l'action et la responsabilité quotidiennes : les problèmes soulevés par l'existence de cette société enfantine feront l'objet de discussions scientifiquement menées et les membres de ces communautés vivront en citoyens intelligents et libres et acquerront l'expérience qui fera d'eux plus tard des citoyens conscients.

Sera-t-il possible à l'éducateur d'éviter l'écueil de la propagande doctrinale ? S'il est préoccupé avant tout du développement de l'enfant, le danger sera bien moindre qu'on ne le pense. Le professeur pourra même mettre ses élèves en garde contre ses propres préférences. Si d'ailleurs, il s'emploie de tout cœur à enseigner aux enfants à recueillir des faits, à penser clairement, s'il leur communique la volonté ardente de débarrasser l'humanité des maux qui la rongent et de l'aider à réaliser ses rêves, il ne risquera guère de succomber à la tentation de la propagande.

Celle-ci, en effet, est aux antipodes de l'éducation. Elle impose des dogmes, politiques, économiques, sociaux, peu importe, à de jeunes esprits tandis que l'éducation recherche le libre, complet développement de la personnalité de chaque enfant et lui dit : Apprends la vérité et la vérité te rendra libre.

Art et Personnalité Libre

(*Par M*lle M. A. Carroi)

Il a fallu l'épouvantable commotion, encore mal assoupie, de la Grande Guerre, pour que notre humanité d'Occident prît tout à fait conscience de la prodigieuse aventure où elle s'est lancée, et le monde à sa suite, et que, malgré les obstacles, elle poursuit. Cette aventure, c'est celle même de l'esprit, de l'esprit aux prises avec toutes les forces de l'instinct et avec toutes les énergies de la matière, en sorte que notre minuscule cerveau d'homme résolu à savoir, prévoir et pourvoir et engagé à la fois dans toutes les directions, nous pousse héroïquement à tous les confins de la connaissance, de la sensibilité et de l'action.

Une telle avidité d'exploration, en même temps qu'une tension vertigineuse de l'esprit en travail, une conquête grandissante de techniques dans tous les domaines, en même temps qu'une appropriation par le nombre de tous les moyens d'action, bref, une révélation si neuve et si étrange du monde à lui-

même, devaient, au cours des derniers siècles, et plus encore dans celui-ci, engendrer une richesse et une variété dont l'inventaire le plus documenté ne saurait être exhaustif.

C'est cette extraordinaire explosion d'énergie qui a fait, dans les temps modernes, ce qu'on pourrait appeler le « miracle européen », mais c'est elle, du même coup, qui a engendré l'extrême instabilité de notre équilibre.

Dans un monde où les sollicitations sont proprement infinies, où les besoins artificiels ont recouvert d'une végétation exubérante et folle le tuf de notre vie organique et psychique, où les activités et les modalités de l'être peuvent recevoir des formes presque indéfiniment inédites, où l'homme, à moins d'un prodigieux sursaut, risque d'être anéanti par la surabondance des moyens, il n'est pas étonnant qu'à tout moment se renouvelle pour lui l'aventure de l'apprenti sorcier ; il n'est pas étonnant que toute contradiction sans issue l'émeuve et que si tout critère rationnel vient à lui échapper, il se sente acculé dans sa propre vie intérieure comme dans sa vie sociale à une sorte d'incertitude essentielle, à moins que dans certains cas, il ne réponde avec un sentiment de moindre effort et de délivrance aux fallacieuses avances de régimes qui, se proclamant totalitaires, lui dictent jusqu'à sa manière de penser.

Le docteur Wallon vous a dit hier (1) que l'essence de la crise réside dans la grande célérité actuelle de la transformation du milieu par la science et dans l'incapacité ou l'aveuglement des hommes à répartir et rationnaliser les bienfaits de cette transformation, en un mot, dans le déséquilibre qui se fait entre ceux qui ont tout et ceux qui n'ont rien, et il y a là, certes, un problème social formidable.

Mais elle est aussi dans la croissante inaptitude à maîtriser un monde de connaissances et de techniques hors de proportion avec les usagers ; elle est dans le déséquilibre entre la préparation technique parfaite de quelques-uns qui les rend maîtres des leviers de commande dans le domaine matériel, et leur très insuffisante préparation personnelle qui les rend esclaves de leurs fantaisies et de leurs passions ; elle est dans les limitations arbitraires que les organisations humaines imposent aux choses, lesquelles se vengent par l'insubordination et le chaos. Elle est enfin au cœur même de l'homme, dans l'oscillation éperdue qu'engendrent ces limitations mêmes et qui le rejettent toujours avide et toujours mécontent vers toutes les formes extrêmes de valeurs et d'être. L'homme a développé magnifiquement son emprise sur les choses, mais il a négligé sa propre libération.

Sans doute, il est constant et même nécessaire ce malaise de l'homme, mais il a atteint de nos jours une acuité anormale et morbide contre quoi on ne propose que des palliatifs. Ce qui nous manque, ce ne sont pas les découvertes, les applications perfectionnées et toujours nouvelles, c'est une solide structure mentale ; et ce manque se traduit au plus aigu des consciences par le désarroi, l'indécision, l'angoisse et se prolonge, tantôt en isolement hautain, tantôt en romantisme débridé et en conformisme grégaire liés à toutes les impulsions des instincts et des sentiments. D'ailleurs, et quelle que soit l'attitude prise, la société où nous vivons porte les traces de cette absence de discrimination, d'ordre intérieur et d'assimilation organique, et il est, hélas, infiniment plus aisé de la galvaniser pour la lutte que pour la création. C'est une grave lacune et qui pourrait bien, une fois encore, nous conduire aux abîmes.

Ou bien, en effet, notre civilisation périra de l'excès même de ses biens pour faire place à des sociétés plus élémentaires, dénudées sans doute, mais vigoureuses, ou bien, cessant de se couper en deux, elle exigera de nous que nous en retenions l'essentiel dans tous les domaines, et que nous prenions soin de pousser en même temps que la connaissance du monde de la matière, qui est, certes, essentielle, celle de notre univers spirituel, qui ne l'est pas moins. Il ne suffit donc pas de développer isolément certaines puissances particulières de l'homme, il faut le construire et le construire tout entier, non seulement lui mettre en main les techniques et lui répartir les biens, mais l'initier à la curiosité désintéressée, à l'admiration joyeuse, à l'enthousiasme créateur et, au-dessus de la dure loi des chiffres, lui faire percevoir l'harmonie du monde invisible. C'est ici que l'art doit nous être un précieux adjuvant. Malheureusement, dans nos classes, la préoccupation artistique tient fort peu de place. Ce serait cependant une correction nécessaire à nos études actuelles, s'il est vrai que la véritable éducation désintéressée veut faire sentir et surgir de l'être la beauté des forces créatrices...

Comment donc l'art nous aidera-t-il à construire l'homme ? Il s'agit bien moins ici d'ajouter à nos programmes surchargés un enseignement nouveau que de réclamer pour le jeune une « expérience esthétique ». De même que la véritable initiation à la

(1) Conférence du Dr Wallon sur « *La Science et la Personnalité libre* ».

science c'est la mise en contact direct avec un problème scientifique donné, et la prise de conscience par la recherche, les errements et, s'il se peut, la découverte, de même, nous voudrions que « l'expérience esthétique » fût une prise de conscience personnelle de la beauté, une émotion vécue et un goût impérieux de la création. Le reste, trop souvent, aboutit à une phraséologie de bon ton qui fait l'amateur prétentieux et le « philistin ». Il est notoire, d'ailleurs, qu'entre cette espèce d'hommes et l'artiste, la communication ne s'établit jamais, alors que souvent, spontanément, elle se réalise avec des âmes plus frustes, qui, du moins, sont dépourvues de toutes conventions et de jugements préétablis.

Or, rien ne nous paraît davantage dans l'esprit de l'Education Nouvelle. Nous nous proposons, en effet, de montrer que l'art est un facteur essentiel, quoique trop négligé, du développement humain et que « l'expérience esthétique » est apte — plus qu'aucune autre peut-être — à susciter et libérer la personnalité, comme à introduire cette correction dont la culture actuelle recherche la formule.

Il n'est que trop facile d'affirmer que l'art contribue au développement de la personnalité ; c'est comme un accord nécessaire : pas de forte personnalité qui ne soit à quelque degré artiste ; pas d'artiste qui n'ait une forte personnalité. L'histoire, s'il en était besoin, viendrait nous le rappeler avec les noms de Dante, Shakespeare, Rembrandt, Molière, Beethoven, Hugo, etc. Mais, dira-t-on, les génies sont hors du commun et leur vérité n'est pas valable, *mutatis mutandis* pour tous ! Mieux vaut donc s'en tenir aux données de la psychologie et confronter — primo — les deux notions d'art et de personnalité dans leurs éléments constitutifs. Secondo, analyser plus spécifiquement l'acte esthétique, où l'on saisit sur le vif l'étreinte de la personnalité par le beau, pour dégager sa valeur éducative essentielle ; il ne nous restera plus — tertio — qu'à marquer certains de ses effets sur la personne et signaler enfin (mais de tout cela les pédagogues de l'Education Nouvelle sont familiers), quelques-uns des procédés qui permettent de développer la personnalité par l'art.

*
* *

Qu'est-ce donc que la personnalité ?

Au sortir des emprunts importants faits par la vie à la biologie, à l'hérédité, à toutes les formes du monde ambiant, physique ou social, la personnalité c'est l'individualisation enfin réalisée et consciente, c'est l'essence de nous-même telle que nous nous éprouvons dans certains actes aigus et révélateurs. Notre personne, c'est notre être se découvrant en son fond le plus intime et le plus permanent et c'est aussi notre être se déterminant selon des fins acceptées ; bref, c'est tout ensemble notre être tel qu'il est et tel qu'il se construit. Elle ne nous est pas donnée dès la naissance par quelque don éminent et gracieux, pas même par les parents ou les maîtres qui sont nos bons génies pendant nos jeunes années ; elle se façonne lentement et se dégage au contact des concepts et des choses. Pensons à la multitude d'expériences et de méditations qu'il nous a fallu, qu'il nous faut toujours, pour nous faire une âme un tant soit peu personnelle !

On s'élève donc jusqu'à elle par bonds successifs, entrecoupés de longs arrêts, parfois de reculs ; mais il y faut accéder pour cesser d'être passif et suiveur, et, parfois, une manière d'automate inconscient et ravi.

En effet, on n'est capable de vie individuelle et de fécondité que si l'on a, en quelque manière, atteint sa majorité mentale, et toute culture qui ne repose pas sur la primauté de la personne est une culture de série, une culture à la chaîne, bonne, tout au plus, pour un troupeau. D'ailleurs, toute prise de conscience de l'être aussi radicale est toujours assez rare ; elle se fait à propos de certains choix ou de certains actes décisifs, et le « cogito ergo sum » cartésien ne suffirait pas à l'exprimer, mais plutôt un « sento et cogito et creo ergo sum ». Il faut rien moins que la copulation de ces trois verbes pour désigner l'intensité d'une telle évidence et la courbe de toute existence humaine authentique.

Qu'est-ce en effet que la liberté spirituelle, sinon cela ? Et n'est-ce pas faire un véritable pléonasme psychologique que de parler d'une « personnalité libre » ? Il n'est point et il ne peut être d'existence de la personne sans l'évidence illuminatrice de la liberté. Nous comprenons alors combien est précieuse pour chacun la conquête de sa propre personne et combien il est déplorable de l'étouffer sous un fatras encyclopédique ou de la fausser. Cette conquête, c'est une deuxième naissance, celle qui se fait progressivement, par l'effort répété de menues découvertes, et par la sensibilité dirigée.

Permettez-moi d'évoquer ici tel souvenir d'école nouvelle où cette ambiance tout entière, préservée de l'artificiel, pose à tout instant, comme dans la pure nature, des sollicitations au meilleur de la sensibilité enfantine, où partout se décèle de la beauté, en sorte que rien n'existe, du pupitre au

cahier et du cahier aux gestes, qui ne concoure à l'éveil harmonieux de l'âme.

Et je pense aussi à Montaigne enfant, réveillé par son père au son des instruments pour que son premier univers conscient soit un univers de beauté. Peut-être, y a-t-il quelque excès en cela, mais c'est une direction et l'on comprend qu'un système pédagogique absolument dépourvu de préoccupations analogues serait découronné parce qu'il refuserait de préparer à l'âme les voies de son émancipation et de sa joie. Or, la voie que propose l'art est une voie royale.

Analysons à présent la notion d'art.

L'art naît d'une aspiration immédiate et incœrcible vers le beau. C'est une tendance fondamentale et universelle. Loin d'être, comme on le croit souvent, l'apanage d'une minorité dilettante, voire décadente, elle naît spontanément, dès le jeune âge, à tous les stades de la vie sociale comme dans toutes les formes de société. Rappelons-nous la beauté de certains galbes préhistoriques de rennes et de bisons, la délicatesse de travaux primitifs œuvrés par des artisans passionnés, la grandeur des témoignages survivant aux civilisations disparues. Tout proclame l'universalité de cette tendance et sa diversité.

Comme elle, l'art est universel, mais entendons-le bien : universel ne veut pas dire banal. Dans le vocabulaire esthétique, « commun » a pris un sens péjoratif ! Alceste, Auguste, Phèdre, ce sont là des personnages *uniques*, et unique aussi la Neuvième, ou Saskia, ou la coupole Saint-Pierre. Alors, pourquoi donc universels ? En ce qu'ils sont *singuliers*, précisément ! Mais l'excentricité aussi est singulière ? Sans doute, seulement, la singularité d'un chef-d'œuvre est d'autre sorte. Ce qui fait le chef-d'œuvre singulier, c'est qu'il est seul à exprimer sous une forme définitive quelque valeur essentielle. Peut-être cette valeur avait-elle déconcerté tout d'abord, mais, peu à peu, l'Humanité s'y retrouve et s'y reflète. Elle ne lui est pas ex-centrique, elle est, au contraire, en son centre même.

A étudier ces grandes œuvres qui témoignent devant nous pour des valeurs inconnues et parfois nouvelles, chacun est obligé d'approfondir et de s'approfondir, de reconnaître en soi des mouvements jusqu'alors obscurs, de définir ou dissiper les pensées confuses, de sonder l'énorme et trouble inconscient où bon et mauvais besognent indivis et, grâce aux grands maîtres — comme Dante aux Enfers grâce à son Virgile, — d'explorer un moi qu'on n'eût jamais pu appréhender seul. En ce sens, les œuvres d'art nous obligent à nous conquérir et, en nous conquérant, à nous libérer.

Insistons sur la signification de cette tendance esthétique qui plonge dans l'être humain des racines aussi profondes que les tendances physiologiques les plus strictes et voyons-y une raison de plus de lui donner dans l'éducation la place qui lui revient.

Tendance incœrcible vers le Beau, avons-nous dit.

On remarquera que nous ne faisons pas effort pour définir le beau : il y faudrait sans doute tout un inventaire philosophique hors de sa place ici. Contentons-nous de quelques repères communément admis.

Que nous prenions parti pour cette longue tradition philosophique qui remonte à Platon et veut voir dans le Beau, le Vrai, le Bien, une même réalité sous divers vocables, comme dans le monde sensible un monde d'apparences pures qui offusque le Réel, ou que nous adoptions la thèse réaliste qui ne croit à d'autre spectacle qu'à celui de l'observation sensible ni à d'autre source de Beauté qu'à celle de son expérience objective, il nous faut reconnaître — dans l'un ou l'autre cas — que l'attitude de l'artiste diffère de celle de l'homme de la rue. Celui-ci, engagé purement et simplement dans une activité vitale, s'oriente et choisit selon la loi de son utilité, l'autre, au contraire, du moins en tant qu'artiste, néglige l'utile et s'en détourne pour mieux percevoir le Beau. Son attitude seule permet la communion avec quelque objet étranger ; elle est détachée, contemplative et d'une certaine manière violente, mais elle paie de retour ! C'est la Contemplation qui engendre l'allégresse et, dans les moments où quelque acquisition nouvelle a pu être dominée, une euphorie parfaite. Allégresse, euphorie, voilà en termes de psychologie quelques effets dynamogéniques du Beau. On entrevoit déjà les conséquences heureuses d'une telle initiation.

Ainsi, parce qu'elle a cette allure désintéressée et qu'elle s'attache à des valeurs qui n'ont pas pour fin de satisfaire les besoins matériels, on ne saurait dire que la tendance esthétique est inutile ! Au contraire, elle ouvre à l'homme des jouissances impérissables et toute une vie de simples enchantements ; par elle, il possède toute la terre et d'autant mieux peut-être qu'il la possède moins.

L'insigne splendeur d'un couchant sur les vagues, la poésie d'un paysage onduleux et frais, le frémissement du vent, la lumière de midi dans les frondaisons assoupies, autant de spectacles que nous prodigue la nature et dont quelques-uns au moins sont à

notre portée ; autant de spectacles qui, à l'encontre des jouissances matérielles, ne sauraient jamais s'épuiser. Qu'on redemande à la mer ou à la montagne les extases d'une saison, qu'on réclame de Shakespeare, de Gœthe, de Hugo, les émotions qu'on eut un soir dans la ferveur de leur présence, et toujours, infailliblement, ils sont là, disponibles, accueillants, innombrables. Si nous ne les entendons pas, c'est que, parfois, notre indigence ne sait que faire de leurs dons ou que notre trop étroite expérience est fermée à leur univers. Jamais une pure éducation technique, même littéraire, ne nous fera sentir nos manques en cette matière, encore moins ne nous y préparera !

Si les êtres blasés dont fourmillent nos villes se tournaient vers les vraies beautés, s'ils découvraient cet « infini esthétique » dont parle Valéry quelque part, à quelles guérisons n'assisterions-nous pas ! Cet objet, qui est là devant moi, encore inerte, — symphonie, poème, statue — c'est une infinité de joies possibles, une source qui ne tarira pas. Comprend-on vraiment que toutes les satisfactions matérielles à côté sont une pauvre chose, tout juste bonne à nous faire comprendre l'abîme entre ce qui est et ce qui n'est rien ?

Mais — et ne craignons pas de le dire — ce langage n'a de sens que si, déjà, le minimum vital a pu être atteint. Là où les préoccupations du pain quotidien sont lancinantes, là où règne le taudis avec ses incalculables conséquences, là même où la sécurité familiale existe, mais précaire et toujours menacée, de telles jouissances sont impossibles — qui postulent une sérénité et un détachement irréalisables. Irréalisables aussi, cette sérénité et ce détachement, quand les conditions matérielles existent, mais non l'atmosphère morale, quand l'éducation populaire reste sourde à toute vraie préoccupation artistique, quand en classe et hors de classe, nous abandonnons au hasard et, pis encore, aux marchands, le soin de l'éducation esthétique, quand nous offrons à la foule, comme un pain quotidien, les films lamentables, les monuments votifs grossiers, les banlieues sans urbanisme et les plus beaux paysages défigurés par la réclame et l'immondice...

L'art a une puissante efficacité sociale, mais il faut qu'il existe et qu'il soit ressenti. Source d'infini, il est aussi source de communion entre les hommes : une belle œuvre signifie inépuisablement et elle signifie pour tous. Il flotte autour d'elle comme un halo de suggestions que chacun reçoit à sa manière, et les vibrations qu'elle diffuse sans cesse émeuvent des consonances jusqu'aux confins de l'espace. Les musées, les salles d'orchestre, pour ne parler que d'un tout petit nombre de choses, ne sont-ils pas déjà une société des peuples ? Cette commune contemplation des hommes est un langage universel au service des plus désintéressés, elle pourrait s'élargir à un bien plus grand nombre. Opposons fortement cette contemplation exaltante où la personne trouve sa fin autant que le groupe, aux formes collectives élémentaires à base d'automatisme et d'imitation et répétons qu'il y a dans la culture esthétique une authentique discipline, un moyen d'action incomparable agissant à la fois sur *les* et sur *la* personne.

*
* *

Mais voyons de plus près ce qu'est l'acte esthétique et comment, telle la recherche scientifique, il détermine une attitude d'esprit active et créatrice. Par là même, nous serons justifiés à y voir un facteur essentiel du développement humain. Chez l'amateur passionné, l'art suscite une émotion spécifique ; dans les cas extrêmes, elle peut être aussi violente que telle de nos émotions physiques, mais elle n'a jamais comme elles une fin particulière et confuse. L'émotion esthétique comporte une intuition, un éclair qui, soudain, révèle les intentions de l'auteur et la structure de son œuvre, un éclair qui unit le sujet à l'essence de l'objet. A vrai dire, cette émotion se révèle par une vibration qui parcourt tout l'être et libère brusquement des flux d'énergie affective. Ce choc est vraiment primordial ; l'éducateur qui ne saurait le faire surgir et le distinguer de toute contrefaçon verbale aurait perdu son temps. Sans lui, rien n'existerait, avec lui, au contraire, le ton fondamental de l'être est exalté et c'est là l'origine d'un enthousiasme suscitateur, d'une quasi-transfiguration. Les témoignages abondent de cette ivresse lyrique, non seulement chez les génies, qui sont une rareté, mais, à certaines heures, chez chacun d'entre nous. C'est là sans doute ce qu'on nomme l'inspiration, moment de décharge nerveuse et comme d'explosion, moment parfois comparable au délire. De la fantaisie à l'extase, tous les modes spirituels sont ébranlés, les images courent en une folle sarabande, elles naissent, tournoient et s'évanouissent sans qu'on sache toujours comment... Sans imagination, pas de création possible, et bien fou le pédagogue qui, pour cultiver la raison, croirait bon de pourchasser et d'anéantir dans l'enfance les jeux délicieux de la fiction ! Mais la création n'est pas cela ; s'il

faut qu'il existe ce vagabondage intérieur qui met en mouvement tout un monde, il faut aussi qu'il s'assagisse sous l'effort de la lucidité. La vraie discipline de l'imagination, c'est l'art. La création est à celui qui dispose de brillants cortèges d'images et de notions vives, soit, mais à la condition qu'il sache les examiner, les dissocier, les ordonner, bref, les plier à son service un peu comme le cavalier émérite dispose à son heure et à son gré de la fougue de son coursier.

Toute création suppose donc l'intelligence. C'est en vain qu'on lui oppose l'inspiration. Plus la culture est grande et plus se fait valable dans la création la part de l'intellect. Toute œuvre d'art est hautement culturelle, du point de vue intellectuel comme du point de vue de la sensibilité. Voyez si l'étude d'un Vinci, d'un Racine ou d'un Gœthe serait possible sans l'intelligence et si elle ne requiert pas l'activité de toutes les facultés supérieures ?

Toutefois, la création est le moment décisif. Elle est aussi le réactif de la personnalité, l'acte humain vraiment spécifique, celui-là seul qui nous indique dans quelle mesure ont été assimilées les expériences intérieures et extérieures, dans quelle mesure on a créé du neuf. C'est l'acte essentiel de la personne. Qui n'aurait jamais rien créé, dans aucun domaine, serait-il, à quelque degré, une personne ? Bergson distinguait l'homme par son aptitude à fabriquer ; mais peut-être le mot de « création » n'est-il pas de trop pour désigner une fonction si spécifique et si complexe, qui l'arrache à la routine et met en œuvre à la fois ses aptitudes les plus diverses ? Qui n'a jamais connu en soi les délires de la construction ; qui n'a jamais aspiré à transposer dans les modes de la matière rebelle les formes mouvantes apparues dans son univers cérébral, qui n'a jamais lutté avec les choses, n'a qu'une pâle idée — si tant est qu'il en puisse avoir une — du choc esthétique et du coup de fouet qu'il donne, de l'impulsion dominatrice qu'il communique à l'esprit.

Ce processus, d'ailleurs, est souvent simple et bref ; parfois, au contraire, lent et embarrassé, il touche à des zones profondes et surgit, élabore avec une grande plénitude. Enfin, et c'est un autre caractère de la création, elle se réalise dans et par la matière, sous quelque forme que ce soit, et pour cela, implique toujours une laborieuse confrontation de l'esprit avec ce qui lui est étranger. C'est, certes, l'un des moments les plus pénibles, mais c'est aussi le moment le plus éducateur : nous ne « trouvons » que là, nous ne possédons notre moi que dans la mesure où il nous revient du dehors, porteur de l'univers et réfléchi par lui. Un moi qui, s'enfermant tout en lui, dédaignerait le rude commerce des choses aurait tôt fait de s'évanouir...

Quant à l'objet créé, c'est une résultante un compromis, si l'on veut, entre l'esprit visité par l'illumination créatrice et les contingences hostiles. Est-il besoin d'insister sur les luttes d'un Vinci avec les couleurs ou d'un Flaubert avec les mots ? Très modestement, voyez l'enfant qui construit et reconstruit sur la plage un château de sable ou qui dessine sur son cahier avec une application héroïque telle image qu'il « voit » en lui.

La création représente le point extrême de l'effort d'une personnalité vers l'harmonie et pour ainsi dire le cœfficient personnel de cette recherche d'équilibre sans cesse détruit et sans cesse refait. Ainsi, par l'acte créateur, nous rejoignons l'intuition de notre existence et le plus intime de nous-mêmes, que nous exprimions au début par tout un processus : « sento et cogito et creo ergo sum ». Une fois de plus, nous sommes ramenés à la valeur de l'art pour la personne.

***

Voilà pourquoi nous voulons voir dans une éducation artistique bien conçue l'une des rares thérapeutiques réellement efficaces pour la crise que nous traversons. Car nous rejetons la fausse thérapeutique d'un utilitarisme étroit et déréglé qui proposerait une éducation rigoureusement positive et technique, comme aussi la thérapeutique des régimes totalitaires qui mettent en alignement les âmes avec les corps, mais celle de l'art, nous la croyons essentielle.

Quels sont donc ses mérites propres, au regard de notre civilisation contemporaine ? Elle nous paraît plus qu'aucune autre efficace en ce que, plus qu'aucune autre activité concrète, elle est en rapport avec la matière sans pourtant l'hypostasier. Ce n'est certes pas que nous méconnaissions l'importance de la discipline scientifique en rapport, elle aussi, avec la matière ; nous la croyons rigoureusement indispensable. Toutefois, si elle était exclusive, elle risquerait de donner à l'esprit de dangereuses habitudes, parce qu'elle tend à tout réduire à la quantité, au calcul, et à un jeu de formules mathématiques. Le domaine de l'art, au contraire, c'est celui de la qualité. Même si l'on peut ramener après coup à une formule mathématique telle combinaison de sons, ou tel rapport de fronton à pilastre, notre im-

pression esthétique spontanée est étrangère à cela : elle relève de la qualité pure. Il importe donc que le sens de la qualité ou, comme disait Pascal, l'esprit de finesse, ne soit pas sacrifié au seul esprit de géométrie.

De plus, la règle du savant est faite, avant tout, comme on dit, de soumission au fait. Cette règle est forte et belle, mais elle asservit dans une certaine mesure la personne aux lois de la matière. Celle de l'artiste est à l'opposé, c'est lui qui s'impose à la matière avec ses propres lois. Je ne nie pas que le musicien doit connaître les lois du son, le sculpteur celles de la pesanteur et de la structure, mais, les connaissant, il s'en joue et il atteste sa force libre dans ce jeu créateur. Dans toute œuvre réussie, à fortiori. dans tout chef-d'œuvre, c'est la matière qui a répondu « oui » à l'appel de l'homme. Le « David » d'un Michel-Ange ou la « Marseillaise » d'un Rude sont une attestation véhémente des droits de l'art sur le bloc informe. Qu'on ne s'étonne donc pas que nous voyions dans l'influence de l'art l'une des plus propices à épanouir l'enfant selon la formule régénératrice que nous appelons de nos vœux.

En éducation — et ailleurs —, on parle à tout instant de liberté, mais on n'entend par là, souvent, qu'une liberté physique et extérieure et l'on n'aperçoit pas les véritables contraintes de la pensée. Ici, au contraire, il s'agit de tout un climat spirituel à peu près unique où la liberté passe en quelque sorte par l'axe médian de la vie de l'esprit. Comme la science, avec la science, et plus continuement qu'elle, l'art affirme l'ascension de l'homme.

N'oublions pas non plus qu'il est par excellence le moyen d'expression et comme le miroir secret de la personne.

Certes, il y a le langage de tous les jours, mais ce n'est qu'un moyen fiduciaire, le langage banal n'exprime que des pensées banales, communes à tous ; mais dès que l'expression vise à représenter la singularité et la spécifité de la personne, ce moule quotidien devient inadéquat. Dès lors, l'effort d'expression — qu'il soit prose, dessin, musique, — appartient au domaine de l'art. Et cet effort est important, il est éducateur au premier chef. Le goût de la difficulté — et de la difficulté vaincue — en est un élément essentiel, la libération aussi, enfin l'appropriation grandissante de la conscience. Mais certains effets plus concrets ne sont pas moins salutaires. Qui aime la mer, les bois, les montagnes, se laissera difficilement emprisonner par les fausses exigences d'une vie artificielle et mesquine. Qui reçoit la commotion des chefs-d'œuvre perdra le goût des vanités clinquantes, des sensations brûlantes vite épuisées, du drame à quatre sous qu'on demande le soir au cinéma, et de toute la lèpre de notre culture.

Oui, dans une société plus imprégnée de valeurs d'art, la sensation quotidienne à laquelle le journal se trouve si complaisamment condamné, le fait divers énorme, la formule grandiloquente et excitatrice auraient moins de prise, et le monde moins sujet à bouleversements superficiels et tragiques, serait peut-être un peu plus mûr pour des modifications profondes.

Ne craignons donc pas de donner son prix à l'enthousiasme du Beau, à la ferveur, qui en est la fleur secrète, à la création, qui en est la fécondité. Jamais la joie du beau n'engendrera la sensibilité mièvre, pourvu que dans l'effort créateur, on se soit mesuré au réel et qu'on ait, même gauchement, vaincu. Jamais elle ne cessera d'engendrer le goût nécessaire du difficile pourvu qu'elle demeure naturelle, virile et ne soit pas trahie par des vanités fallacieuses, par quelque mirage de paradis artificiel.

*
* *

A coup sûr, il ne suffirait pas de décréter des principes ; leur introduction dans le concret pourrait donner lieu à maintes mésaventures. En outre, ici comme ailleurs, l'éducation a besoin de l'effort conjugué des parents et des maîtres. Il ne s'agit pas de verser dans l'excès d'un enseignement qui ferait de chaque établissement scolaire une école des beaux-arts au petit pied, mais il s'agit encore moins de croire que tout a été fait, quand on a introduit l'histoire de l'art au programme et avec elle une nomenclature même commentée des œuvres.

Des éducateurs comme Bakulé, ou comme Mme Boschetti-Alberti ont montré que tout peut être matière d'art, pourvu qu'on s'attache à favoriser chez l'enfant la libre expression. Prenez la classe, qui peut cesser d'être un lieu correct et froid pour devenir le « chez nous » dès qu'on donne aux élèves le goût de la décorer. On les voit aussitôt se livrer à toutes sortes de projets et de combinaisons, et les résultats, gauches d'abord, s'améliorent par mutuelle critique.

Mais il y a aussi l'apprentissage de la beauté par le corps. Les attitudes et les gestes que cultivent la danse, la rythmique et toute une gymnastique enlacée à la musique et au chant ; les sports, avec l'agilité et le galbe qu'ils donnent, sont de précieux auxiliaires. Il y a enfin et surtout le travail de classe, qui, comme trop souvent, peut être radi-

calement dépourvu de toutes préoccupations esthétiques, mais qui peut en être, au contraire, totalement imprégné. Le cours de poésie, par exemple, peut être un pur contrôle de la mémoire et l'on se contentera d'entendre l'élève réciter comme un perroquet ; ou bien, il est un effort pour recréer et revivre l'état d'âme de l'auteur. L'enfant est alors invité à témoigner par son interprétation qu'il a compris et qu'il a senti. Certes, il ne s'en acquitte pas toujours parfaitement, mais son effort est extrêmement éducatif.

Il y a aussi le chant dont la richesse éducative et la puissance sont en général, et en particulier en France, beaucoup trop négligées.

J'ai parlé ailleurs de l'institution du cahier-journal (1). C'est un moyen modeste, mais précieux, d'éducation esthétique. Presque toujours les élèves choisissent de décrire ou d'imaginer des choses belles ; même fort souvent, ils préfèrent, pour le dire, écrire en vers. D'autres fois, ils s'en remettent au dessin. Des dessins libres, nombreux, et qui sont toujours une forme d'expression individuelle, jamais la copie d'un modèle.

Mais c'est surtout la création littéraire, collective et la dramatisation qui exercent chez les élèves le sens esthétique. L'effort créateur est exercé au plus haut point : dans l'équipe chargée de composer une pièce de théâtre, chaque élève coopère par son rôle personnel, en outre l'ensemble ne peut être valable que s'il y a variété des diverses parties et harmonisation de l'ensemble. Ainsi, l'équipe retrouve spontanément les lois fondamentales du beau. La dramatisation, qui achève ce processus de création, est un des moyens les mieux venus et les plus propices qu'on ait en classe, d'autant plus que l'interprétation est celle d'une œuvre originale véritablement créée par les élèves et c'est un des spectacles des plus émouvants pour l'éducateur que ce grand effort collectif de beauté qui va de la genèse laborieuse d'une œuvre jusqu'à son interprétation.

Redonnons donc à notre monde, qui, dirait-on, s'évertue à perdre le sens de la personne, ce goût de la contemplation et de l'élan qui imprégnèrent des époques moins troublées. Il me semble qu'en ce moment même surgissent en moi mille images éparses de la vie de nos pères. Ce sont les monuments sacrés du travail et de l'amour. Ceux-ci sont de force, ceux-là sont de grâces, ceux-là encore de sagesse. Dans les airs, monte, comme une extase, l'élan vertigineux des flèches gothiques ; dans les feuillets des manuscrits dorment des recherches, des admirations, des tendresses et des conquêtes qui ont définitivement enrichi les hommes. Il suffit d'un rien, d'une pensée pieuse, pour susciter une fois de plus en elles la vie et tout l'éclat de leur fraîcheur première. Perdrons-nous le sens de ces résurrections ? Perdrons-nous le goût de la création, et de la création orientée vers la Joie, une joie qui ne vient pas des jouissances lourdes, des calculs fiévreux et des œuvres cyniques qui engendrent la mort, mais de la puissance légère qui fait chanter.

« ... *yes, in spite of all,*
« *Some shape of Beauty moves away the pall*
« *From our dark spirits...* »

(1) Cf. Congrès pour l'organisation de l'Enseignement. Le Havre, mai 1936. Section IV, N° 120. « *La connaissance des élèves et son expression scolaire* ». M.-A. Carroi.

Art et Personnalité Libre

(*Par* Mrs Bulley, *Auteur d'* « *Art et Contrefaçon* »)

Tous ceux à qui l'on a demandé de dire ce que peut l'art pour affranchir la personnalité ont eu à envisager successivement de nombreux aspects du sujet, aspects apparemment, également importants.

Il y a, d'abord, la libération générale de la personnalité et de la vie émotionnelle par la pratique d'un art et sa compréhension. Il y a aussi la question des complexes — ces refoulements dans l'inconscient auxquels la pratique et la compréhension de l'art peut apporter remède en libérant l'énergie refoulée, selon des formes sublimées. Il y a enfin cette question si urgente aujourd'hui et qui consiste à savoir comment seront réconciliées dans une expérience unifiée la vie de la raison et la vie des sentiments.

Je ne vais vous parler d'aucune de ces questions. Je m'en vais vous parler d'une servitude plus étroite et d'une liberté plus

profonde et plus large qu'aucune de celles contenues dans les points de vue ci-dessus mentionnés. Je vous entretiendrai de la servitude à laquelle astreint une conception matérialiste de la vie, de la liberté qu'on peut trouver dans l'Art, et du moyen par lequel on peut remplacer cette conception matérialiste de la vie par une conception spiritualiste.

Je vais aussi restreindre ce que j'ai à vous dire aux arts visuels, parce que, bien que tout cela soit applicable à toutes les formes d'art, le temps est si court qu'il vaut mieux ne parler que d'un seul. De plus, les arts visuels présentent les plus grandes difficultés. Ils sont beaucoup plus complexes qu'aucun autre et beaucoup plus difficiles à comprendre.

C'est un truisme de dire que nous ne pouvons comprendre l'art si nous ne le considérons en relation avec la vie ; je voudrais aller plus loin et dire qu'on ne saurait comprendre la vie si l'on n'y comprend l'art à quelque degré, parce que l'art nous donne un des moyens d'approche de la réalité et par suite, on ne saurait avoir quelque conception un tant soit peu vaste de la vie si l'on n'y fait entrer l'art.

Si l'on nous demandait quelles caractéristiques nous souhaitons de rencontrer dans toute société, nous dirions, je crois : « Je souhaite d'abord que les gens soient pleins de vitalité et non pas accablés de lassitude et d'inertie ». Nous souhaiterions, je crois, qu'ils soient intelligents, raisonnables, et non pas stupides et incohérents. Nous les souhaiterions sincères et loyaux et non pas hypocrites et toujours en train de se tromper les uns les autres. Nous souhaiterions pour eux un état d'équilibre et de bien-être et non pas un déséquilibre et un désordre. Nous souhaiterions enfin qu'ils soient désintéressés, conscients des autres membres de la communauté et non pas tout repliés sur leurs propres désirs et incurieux du bien commun.

En d'autres termes, nous souhaiterions en même temps pour eux un état de bien-être mental.

Quand on considère une belle maison une cathédrale, une grande peinture, quelque ravissante coupe chinoise, ou quelque admirable pièce de tissu imprimé, quelles caractéristiques y découvre-t-on ? On veut y trouver, je crois, un sens de la vie et de la beauté, et non pas de la mort et de l'inertie des formes ; on y trouve aussi un sens de la sincérité : il faut que les auteurs aient réellement ressenti quelque chose et que, non moins réellement, ils aient rendu leur état de conscience. On veut y trouver de l'intelligence, de la raison, même si l'intuition s'y est mêlée, plutôt que du désordre et l'illogisme du dessin. On veut y trouver un équilibre des diverses parties par rapport au tout, de manière que la forme et le dessin se balancent et qu'aucune des parties n'attire l'attention au détriment des autres. Il ne faut jamais trouver une peinture qui ait l'air de dire au reste de la toile : « Regardez avec quel art on s'est servi de moi ! » et chacune des parties doit prêter à l'autre son concours. Autrement dit, ces spécimens variés d'œuvres d'art n'auront de valeur qu'autant qu'ils reflèteront certains états d'esprit et de bien-être.

Nous voilà donc amenés à la conclusion que, soit dans le domaine politique, soit dans celui de l'art, ce qui compte d'abord, c'est l'état d'esprit qui se reflète dans le monde matériel, et la valeur de l'œuvre n'est rien de plus que celle d'un symbole représentant un tel état d'esprit.

Par suite, dès le début de notre entretien, nous sommes amenés à poser la question des valeurs absolues et il semble bien que les valeurs absolues de la vie soient les mêmes que celles de l'art.

Vous pouvez m'objecter : Qu'est-ce que les choses du domaine de l'art peuvent bien avoir à faire avec la nature d'une valeur spirituelle ?

Je vous demande donc de postuler un monde de l'apparence et un monde de la réalité et d'admettre que le monde de l'apparence nous est attesté par les sens alors que le monde de la réalité est celui de la vérité et de la spiritualité. Cette conception, comme le dit W. James, n'est étrangère à aucune philosophie ni à aucune pensée du sens commun. Elle est celle, non seulement des gens simples, mais des plus grands esprits de tous les âges, depuis Platon et avant lui.

En outre, je vous demande de postuler que l'être humain est capable d'accueillir les idées qui lui viennent à la fois du monde visible des apparences et du monde invisible de la réalité, exactement comme un poste récepteur peut recevoir des messages de l'Orient et de l'Occident.

L'artiste, c'est l'homme sensible aux idées qui émanent du monde spirituel, idées qui sont réelles, vraies, permanentes. De toute évidence, il lui faut recevoir ces idées par les voies du monde sensible, parce que telle est notre manière effective de penser et de sentir. Nous ne pouvons atteindre la réalité qu'à travers l'apparence ; mais l'artiste reçoit ses idées de façon toute spéciale parce que c'est un homme entraîné dans un art.

La conception du musicien par exemple.

est la vérité, la beauté, le bien et la réalité qui lui viennent sous forme de sons, et, nécessairement, cette idée qui lui vient sous forme de relations correctes entre les sons correspond en son esprit aux mots de quartet, de symphonie, et la beauté d'une œuvre musicale sera, en fin de compte, celle d'un Tout illuminé : son état d'esprit reflété dans le monde. De la même manière, le poète accueillera son message sous forme de langage, dans une relation expressive entre les mots et leur sens : un sonnet pourra en naître. L'artiste, lui, le recevra sous forme d'image, d'une image qui se développe sur la toile, ou dans la pierre s'il est sculpteur, dans la brique ou la pierre, s'il est architecte, ou aujourd'hui, peut-être dans le béton armé.

Pour rendre les choses plus claires, imaginons un désert et, au-delà, une grande chaîne de montagnes et imaginons que six hommes la regardent. Le premier d'entre eux est peut-être un Arabe habitué seulement aux grandes étendues plates ; pour lui, la vue de ces chaînes rocheuses est un bloc, simplement, et ne signifie rien. Il ne peut établir aucune relation entre ce spectacle et son expérience personnelle.

Imaginons que notre deuxième personnage est du Moyen-Age. Pour lui, ce paysage rocheux est un objet de terreur, plein de lutins, d'esprits et de démons. Ces montagnes ne lui procurent pas le moindre plaisir parce que, au Moyen Age, le sens moderne de la beauté n'est pas encore éveillé.

A présent, imaginons un berger. Peut-être a-t-il perdu un mouton dans la montagne ? Pour lui, elle ne sera qu'épouvante et qu'horreur ; pourtant, il faut qu'il trouve le moyen d'escalader ces pics pour retrouver le manquant...

Considérons à présent l'homme moderne avec son sens esthétique moderne. Tandis qu'il contemple cette chaîne de montagnes, peut-être se fera-t-il une certaine image de l'extrême beauté de cette scène et de la relation des sons et des couleurs, et sa joie est grande. Mais comme ce n'est pas un artiste, sa vision va disparaître, même s'il la chérit dans son souvenir.

De nos deux derniers personnages, le premier est un artiste véritable. Celui-ci, en contemplant le spectacle, a, tout aussitôt, dans l'esprit des éclairs de la vraie beauté et de quelque réalité permanente sous-jacente. Ses doigts vont comme d'eux-mêmes s'élancer sur les pinceaux et déjà il va se mettre — en esprit — à faire de l'aquarelle, ou de la peinture tant il a à cœur de capter la beauté contemplée.

Notre sixième personnage, lui aussi, est un peintre. Il a, lui, des pinceaux vrais à la main ; il prend sa boîte de couleurs et essaie, du meilleur de son être, de reproduire ce qu'il croit voir ; mais, malheureusement, il ressemble à tant d'entre nous, qui aimeraient produire de grandes œuvres mais chez qui l'artiste est mort jeune. Tant que nous sommes enfants, nous sommes probablement tous artistes, mais en grandissant, le don ne demeure que pour quelques-uns. Il s'ensuit que notre artiste de contrefaçon fait de son mieux (nous sommes sans doute dans le même cas), mais, malheureusement — et quelque plaisir qu'il se soit procuré à lui-même en donnant peut-être issue et expression à un complexe — son œuvre n'a aucune valeur vraie parce qu'elle ne reflète aucune vraie valeur, aucune valeur absolue.

Si l'on envisage le cas de deux menuisiers de village en train de faire une chaise, c'est exactement la même chose. Chacun d'eux est un parfait artisan. Il a la tradition de son art. Sa chaise est forte, solide, utile et, par suite, d'une certaine manière, une excellente chose. Mais des deux hommes, l'un est seulement artisan et l'autre artiste-né. Par suite, la chaise de celui-ci possède, à quelque degré, la beauté de la cathédrale ou du tableau qui reflète une image d'harmonie, de beauté, de beauté visuelle.

On l'a si bien compris à travers les âges que chaque fois qu'on demande à propos d'un pays quels sont ses grands hommes, les premiers noms qui nous viennent aux lèvres sont presque toujours des noms d'artistes, et nous sentons confusément que des témoins de l'esprit ont été par là même produits à la lumière du jour et que le monde en est plus riche.

Je crois que l'une de nos difficultés, en tant qu'éducateurs, a été de ne trouver aucun terrain commun d'activité. Je parle présentement de ce que peut l'art pour émanciper la personnalité. Supposons qu'on donne à chacun d'entre nous une feuille de papier et lui demande de dire rapidement ce qu'il entend par l'art, que de réponses différentes ! Et pourtant, tout en construisant sur le sable mouvant, nous espérons ériger un édifice solide ! Combien d'entre nous qui, de toute leur bonne volonté, au lieu d'émanciper l'enfant par l'art, l'enchaînent au contraire par manque d'aptitude à le comprendre et le guider juste ! S'il était le moins du monde possible d'accepter cette conception, cette hypothèse, comme base pédagogique, je crois que la plupart de nos difficultés s'évanouiraient.

Naturellement, je n'ai pu, dans ces quelques instants, qu'effleurer le sujet, mais

j'espère que vous avez quelque idée de la façon dont on pourrait le développer.

Mettons-nous bien dans l'esprit, tout d'abord, que cette activité esthétique n'est pas quelque chose d'exceptionnel. C'est la partie la plus naturelle et la plus vraie de nous-mêmes. De même que, nous le savons, il y a en chacun de nous une puissance de bien, une compréhension du bien (trop souvent obscurcie), de même, il y a ce pouvoir, soit de créer, soit de comprendre le beau. Mais, naturellement, il faut le travailler, le cultiver, comme toute autre faculté. Je ne sais vraiment pas pourquoi on s'imagine que — sans préparation — on peut tout connaître en matière d'art (et particulièrement de l'art visuel ; alors qu'on sait que tout autre sujet a besoin, lui, d'une initiation. L'art est une matière fort difficile et je crois que ceux d'entre nous, éducateurs, qui essaient de l'introduire dans leur système devraient se demander tout d'abord s'ils ont ou non quelque base convenable de travail.

Considérons à présent l'aspect créateur de ce travail éducatif et demandons-nous si nous pouvons accepter cette hypothèse à savoir que ce qu'il faut obtenir de l'enfant, ce n'est pas qu'il copie des apparences. mais qu'il soit assez libéré par nos sollicitations et notre effort pour maintenir en lui et reproduire sincèrement ces images mentales qu'il a entrevues.

La technique et le métier ne sont pas autre chose que des moyens pour transposer l'idée et la discipline que nous devons avant tout espérer d'une leçon d'art, est une rigoureuse discipline de sincérité. Voilà des points sur lesquels s'étendra Miss Richardson.

Considérons à présent la question de l'appréciation de l'art — que j'aimerais mieux appeler peut-être la question de la compréhension. C'est une parfaite erreur de s'imaginer que pour comprendre l'art il suffit de s'asseoir dans une galerie, les yeux fixés et l'esprit tendu. Cette délectation dans la beauté que d'autres ont créée peut faire de nous des membres estimables de la société. Notre civisme s'en trouve accru, car, outre que nous devenons de meilleurs professeurs d'art, nous devenons aussi de sages clients, aptes à choisir entre le beau et le laid. Par là, nous encourageons les fabricants de choses belles et notre commerce extérieur se développe, car ce qui est beau passe toujours la douane !

C'est cela aussi qui nous rend apte à aménager notre intérieur. La plupart d'entre nous ont à meubler leur maison. Nous avons également à mettre notre bulletin dans l'urne, ce qui est une manière « d'aménager son intérieur ». Le comprendre, ce n'est pas seulement une joie intense mais un devoir public pour chacun. Il faut être sensible à la valeur de l'art aussi en réalistes !

Ainsi donc, de bien des manières, l'art peut nous venir en aide. Mais c'est maintenant que je devrais commencer. Tout ce que je viens de dire est de peu de valeur, car il y a en matière d'art un unique maître qui soit sans prix. Je connais ce maître et vous connaissez ce maître. C'est un maître qui, jamais, n'a commis d'erreur et n'en commettra jamais, et ce maître, c'est l'œuvre d'art elle-même.

Qu'il s'agisse de grande poésie, de grande musique ou d'arts visuels, c'est d'eux seuls qu'on peut apprendre quelque chose. Et je pense que notre sens esthétique aujourd'hui est tellement étouffé par notre entourage dénué de toute beauté que ce que nous avons de mieux à faire est d'apprendre par la méthode des contrastes ; ce n'est qu'en mettant face à face une chose très belle et une chose très laide que les différences jailliront, alors l'œuvre d'art, par sa propre lumière, dissoudra les ténèbres des contrefaçons. Nous est-il possible de nous exercer à déchiffrer exactement un message ? Je crois que la compréhension des œuvres d'art authentiques ne se fera que si on les met face à face avec des contrefaçons. C'est en nous tournant vers les œuvres d'art que nous découvrirons le vrai et le vrai nous libérera.

Nouvelles Diverses

I

Sur le Groupe Français d'Education nouvelle

Le Groupe Français d'Education Nouvelle a procédé à une réorganisation de son règlement intérieur, dans l'intention d'arriver à réaliser une somme plus importante de travail effectif, et de mettre en marche un puissant mouvement en faveur d'une profonde réforme dans les méthodes d'éducation. L'initiative de cette réorganisation avait été prise à Cheltenham, où se sont ren-

contrés et concertés une centaine de Français adeptes des méthodes nouvelles. Dès le début d'octobre, un projet a été présenté au Comité d'action, qui l'a immédiatement étudié et en a arrêté les modalités d'exécution.

I. Il a été décidé d'abord de donner au Groupe une base plus étendue, qui lui fournisse les ressources financières dont il a besoin pour conférer à son action la force et l'ampleur d'un mouvement de masse, seul susceptible d'assurer le succès de sérieuses réformes dans l'éducation.

Ainsi, a-t-on abaissé le minimum de cotisation des membres à cinq francs. Sur cette cotisation les groupes locaux garderont deux francs pour leurs frais généraux, et enverront trois francs par membre au Centre.

Des Groupes d'Education Nouvelle ont déjà été constitués dans certains départements, notamment dans l'Eure-et-Loir, les Pyrénées-Orientales, les Vosges. D'autres sont en voie de formation dans la Creuse, l'Allier, la Manche, les Bouches-du-Rhône, la Meurthe-et-Moselle.

Un Bulletin mensuel, envoyé à tous les membres directs ou indirects, par les soins du Groupe, leur servira de bulletin ; chaque Groupe local enverra à Paris, aussi souvent qu'il le désirera ses communications ou ses compte-rendus d'activité qui seront publiés. Le Bulletin sera à la fois l'organe central du Groupe, l'organe de liaison entre les groupes locaux et, au besoin, l'organe local pour chacun d'eux.

II. On a ensuite résolu de fonder un Comité de travail ou Comité directeur, formé de personnalités qui dresseraient une liste de travaux de recherches à entreprendre, en désigneraient les rapporteurs, et assureraient la diffusion des documents, résolutions ou conclusions qui sortiraient de ces recherches. Ce Comité s'adjoindrait, selon les besoins, des représentants des associations d'éducation dont la collaboration pourrait être utile.

III. En conséquence de ces résolutions, la première réunion de ce Comité de travail avait lieu le 22 octobre 1936. Y ont pris part ou ont envoyé leur adhésion et leurs suggestions : MM. Wallon ; Faucher ; Bertier ; Mme Hauser ; Mlle Flayol ; Mlle Bardot, inspectrice des Ecoles maternelles ; M. Lapierre ; Mlle Bayeux, directrice de l'Ecole professionnelle de Boulogne ; M. Gouhier, professeur à la Faculté de Lille ; M. Baucomont, inspecteur primaire ; MM. Hulin, Pichot, instituteurs ; MM. Weiler, Monod, professeurs de lycée ; Mmes Brandt, Roubakine, M. Freinet, directeurs d'écoles privées.

L'accord était complet sur la nécessité d'intensifier la propagande en rapprochant pour un travail en collaboration toutes les personnes qui souhaitent contribuer au progrès des méthodes d'éducation ; aussi, a-t-on pu envisager un programme de travail.

Ce programme n'est pas limitatif ; pourtant il apparaît dès maintenant trop vaste pour être immédiatemnet mis à l'étude en son entier. Nous le publions cependant, avec l'espoir que beaucoup de nos abonnés y trouveront le ou les problèmes qui les intéressent particulièrement et à la solution desquels ils voudront bien prêter leur collaboration.

Déjà, des rapporteurs ont été désignés pour organiser et centraliser l'étude de quelques-unes de ces questions, particulièrement actuelles :

M. Hulin, instituteur à Phalempin (Nord), pour l'éducation des enfants déficients ;

Mlle Flayol, pour le programme de la dernière année d'études des écoles primaires ;

M. Gouhier, pour le certificat d'études : « Faut-il le supprimer ou le conserver ? », « Comment le modifier, ou par quoi le remplacer ? » ;

Mme Brandt, directrice d'école à Strasbourg : « Relations avec les parents » ;

M. Weiler, professeur au Lycée du Havre : « Les moyens de passage entre les divers enseignements » :

M. Freinet, à Vence : « Eduquer ou instruire » ;

M. Pichot, instituteur à Lutz-en-Dunois : « Les lectures des enfants ».

Les autres questions à envisager seraient :

1° Les Ecoles expérimentales ;

2° Réorganisation du service de l'Inspection primaire ;

3° L'Enfance anormale et délinquante ;

4° Les œuvres autour des écoles ;

5° Organisation matérielle des écoles.

IV. *La méthode de travail.*

La méthode de travail qui a été adoptée est celle-ci, sous réserve des perfectionnements qui, à l'usage, apparaîtraient désirables.

Le Comité directeur est composé de membres du Groupe intentionnellement choisis, non seulement à cause de leur personnalité, mais encore parce qu'ils appartiennent à des milieux pédagogiques différents : enseignement public, privé, primaire, secondaire, technique, etc... médecins, psychologues, parents, sociétés d'éducation, etc... Ainsi toutes les tendances, tous les besoins, tous les points de vue pourront trouver leur place dans ce Comité directeur qui a charge d'organiser le travail et en particulier de choisir les rapporteurs.

Ces rapporteurs devront, selon les problèmes dont ils poursuivront la solution, solliciter par enquêtes, questionnaires ou tous autres moyens les collaborations les plus diverses et les plus étendues et, en particulier celles des organisations qui, ainsi que le G. F. E. N., travaillent au progrès de l'éducation. Le travail ainsi réalisé établira en fait, une étroite liaison entre des efforts jusqu'ici dispersés. Il aboutira à la publication de brochures, sortes de monographies pédagogiques, sous le patronage du Groupe Français et, au besoin, des organisations qui y auraient collaboré. Elles seraient largement diffusées et pourraient être vendues même en dehors du Groupe, sous le nom de « Cahiers de l'Education Nouvelle », par exemple.

Dès maintenant, le Groupe adresse un pressant appel à ses membres : 1° Pour qu'ils suggèrent des objets d'études ; 2° Pour qu'ils offrent leur collaboration à l'occasion de ceux de ces sujets qui les intéressent particulièrement ; 3° Pour qu'ils procurent des documents et désignent des personnes dont la collaboration leur paraît désirable.

V. *Collaborations :*

1° M. Lapierre, membre du Comité d'action, apporte au Groupe une invitation du Syndicat National des Instituteurs, du plus haut intérêt. Il lui demande de collaborer avec trois autres associations : la Ligue de l'Enseignement, la Société de Pédagogie, la Fédération des membres de l'enseignement. à l'organisation générale du Congrès international d'enseignement primaire et populaire que le Syndicat national organise d'accord avec les pouvoirs publics en 1937. Une section sera, d'ailleurs, réservée aux méthodes nouvelles. C'est avec joie que nous acceptons des instituteurs cette occasion d'une importante collaboration.

2° D'autre part, M. Lebrun, directeur du Musée pédagogique, a demandé au G. F. E. N. de vouloir bien participer aux expositions et manifestations concernant l'éducation qui auront lieu au Musée Pédagogique durant l'Exposition internationale de l'Art et de la Technique.

VI. Déjà, M. Gouhier, Professeur à la Faculté des Lettres de Lille et président du Groupe du Nord des Amis de l'Ecole nouvelle, nous envoie l'appel suivant, relatif à l'étude dont il avait bien voulu se charger :

Lille, le 10 novembre 1936.

SUPPRIMERA-T-ON LE CERTIFICAT D'ÉTUDES ? (Enquête en collaboration avec les différents groupes d'éducation nouvelle, en accord avec le Groupe Français d'Education Nouvelle.)

Nous adressons un pressant appel à nos adhérents pour qu'ils veuillent bien nous donner leur avis au plus tôt sur les questions suivantes :

Par suite de la prolongation de la scolarité, le C. E. P. ne reste plus « la sanction des études primaires ». En conséquence, doit-on envisager :

a) La *suppression du C. E. P.*, et, dans ce cas, comme sera assuré le contrôle des études ?

b) Une *modification du C. E. P.* — et laquelle ?

Ne pas manquer d'indiquer surtout pourquoi il y a lieu de *supprimer* plutôt que de *modifier* — ou inversement.

Les réponses seront adressées avant le 1er janvier 1937, à M. Hulin, instituteur à Phalempin (Nord).

Les avis de tous nous seraient utiles. Il ne suffit pas de maugréer contre une institution et de rester inerte lorsqu'arrive le moment favorable de la supprimer — ou de l'améliorer.

Ne dites pas « d'autres répondront » — C'est *vous-même* qui devez répondre.

II

Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Education populaire

Organisé par le Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs Publics de France et des Colonies.

Le Groupe Français d'Education Nouvelle a reçu la lettre ci-dessous, à laquelle il a répondu en assurant le Syndicat National des Instituteurs de son concours le plus actif :

Paris, le 27 octobre 1936.

A l'occasion de l'*Exposition Internationale* qui se tiendra à Paris en 1937, et qui attirera des centaines de milliers de visiteurs, de tous les pays du monde, de nombreux congrès sont organisés.

Un mois sera consacré aux diverses réunions internationales intéressant la *Coopération Intellectuelle.*

Le *Syndicat National des Institutrices et Instituteurs de France*, agissant en plein accord avec le Gouvernement de la République Française, a pris la charge d'organiser un *Congrès International de l'Enseignement primaire et de l'Education populaire* auquel il convie tous ceux qui, dans le monde entier, s'intéressent aux multiples aspects de ces deux problèmes connexes. *l'enseignement primaire, l'éducation popu*

laire, desquels dépend étroitement l'avenir de la civilisation.

Dès maintenant, il veut associer à cette initiative les grandes organisations françaises intéressées comme lui à ces deux problèmes, et il fait appel au concours des quatre organisations suivantes :

— la Fédération Générale de l'Enseignement,
— la Ligue Française de l'Enseignement,
— le Groupe Français d'Education Nouvelle,
— la Société Française de Pédagogie.

Les démarches que nous avons faites jusqu'à ce jour nous ont permis d'obtenir l'acceptation, pour le Comité d'Honneur, des plus hautes personnalités connues pour l'attention qu'elles portent aux questions éducatives. En particulier :

M. Léon Blum, Président du Conseil des Ministres, a bien voulu accepter d'être président de ce Comité d'Honneur, et

MM. Yvon Delbos, Ministre des Affaires Etrangères ; Jean Zay, Ministre de l'Education Nationale ; Henri Sellier, Ministre de la Santé Publique ; Robert Jardillier, Ministre des P.T.T. et de la Radio, d'être vice-présidents de ce même Comité.

Dans notre esprit, le Congrès doit s'assigner un triple but :

1° par un congrès unique, mais constitué sous la forme de sections ayant des séances autonomes, établir une coordination entre des services ou des initiatives qui ont tendance à s'isoler : le titre choisi, Enseignement primaire et Education populaire, indique le sens même du regroupement projeté, qui sera précisé par l'énumération des sections de travail ;

2° faire le point sur tous ces problèmes par l'exposé et la confrontation méthodique de ce qui a été fait en France et dans les différents pays ;

3° justifier les méthodes d'éducation qui sont fondées sur la culture de la raison et qui tendent à sauvegarder et à épanouir la personnalité humaine.

Le Congrès réunira les personnalités les plus marquantes de chaque pays dans les sciences, les arts et les techniques qui touchent à l'éducation, afin de présenter un tableau universel de l'état des recherches dans le domaine de la formation de l'enfance.

L'activité des sections portera sur les problèmes intéressant à la fois l'enseignement primaire, c'est-à-dire la période de scolarité obligatoire, et l'éducation populaire, dans ses multiples aspects : scolarité prolongée facultative, enseignement post-scolaire, éducation des adultes.

Huit sections, la troisième divisée elle-même en cinq sous-sections, se répartiront les questions mises à l'étude qui seront présentées par des conférences d'information, suivies de débats :

I. *Philosophie générale de l'éducation populaire.*

Tendances de l'éducation,
Rôle de l'Etat,
L'Ecole dans ses rapports avec les problèmes philosophiques, politiques et religieux,
Droits de la personnalité et conception du devoir social, etc...

II. *Psychologie appliquée à l'éducation populaire :*

Rapports de la psychologie expérimentale et de la pédagogie,
Méthodes de mesure,
Psychopathologie scolaire,
Psychotechnique,
Orientation,
Assistance médicale,
Enfance déficiente.

III. *Les méthodes de l'enseignement :*

1) Ecoles maternelles et classes enfantines apprentissage de la lecture et de l'écriture,
2) Méthode générale de l'enseignement primaire — méthode active, méthodes d'éducation nouvelle — Plans,
3) Education physique,
4) Education esthétique,
5) Lectures et bibliothèques enfantines.

IV. *Education nationale et coopération internationale :*

Education civique, enseignement de l'histoire et de la géographie. Moyens de lier l'éducation nationale et l'esprit de coopération internationale.

V. *Préparation, formation, culture du personnel.*

VI. *Installation matérielle de l'école :*

Architecture scolaire,
Transport des élèves,
Service médical,
Cantines,
Terrains de jeux,
Piscines,
Matériel d'enseignement.

VII. *Les techniques nouvelles :*

T.S.F., Cinéma, Phono.

VIII. *L'éducation populaire :*

Psychologie de l'adolescence, appliquée à

l'enseignement post-scolaire : but, limites, méthode.

L'éducation professionnelle, initiatives et apprentissage. La formation civique de l'adolescent.

Collèges et universités ouvrières et paysannes : écoles populaires supérieures.

Auberges de la jeunesse et tourisme populaire. Bibliothèques populaires.

Une série de visites d'établissements scolaires typiques, une exposition documentaire, des démonstrations cinématographiques compléteront cette information, à la fois objective, ample et vivante, par laquelle se manifestera l'effort universel pour l'éducation populaire et qui, par le très important rassemblement qu'il provoquera, mettra en relation directe les philosophes, les psychologues et les praticiens de l'Ecole. La tenue simultanée d'autres Congrès scientifiques facilitera encore cette rencontre entre ceux qui cherchent la science et ceux qui l'appliquent.

Une carte d'adhérent dont le prix sera fixé ultérieurement, donnera droit:

1° à une réduction très importante de voyage sur tous les réseaux pendant la durée de l'Exposition ;

2° à l'entrée gratuite à l'Exposition ;

3° au service d'hébergement à prix réduits ;

4° aux publications du Congrès.

Nous vous demandons de bien vouloir soumettre cette proposition à la prochaine réunion du bureau du Groupe Français d'Education Nouvelle. Nous demandons, d'une part, que le Président pour 1937 du Groupe Français d'Education Nouvelle accepte d'être membre du Comité d'Honneur. Nous demandons, d'autre part, que le Groupe Français d'Education Nouvelle veuille bien s'associer à cette initiative et nous apporter son concours le plus actif pour la réussite de ce Congrès.

G. Lapierre.

III

Conférences organisées par le Groupe Français d'Education Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales

Thème général :

Le contrôle des études et la sélection des élèves

Les sujets suivants seront traités les 21 et 28 janvier, 4 et 11 février 1937, par Mme Roubakine, directrice de l'Ecole Nouvelle de Bellevue, et Mme Bourdel, secrétaire générale de l'Office d'orientation professionnelle ; par MM. Vauquelin, professeur à l'Ecole Lavoisier à Paris et François, chef de laboratoire à la Sorbonne :

1. 21 janvier : La sélection des élèves à la sortie des écoles du premier degré, par R. Vauquelin ;

2. 28 janvier : Les enfants difficiles : leur dépistage et leur observation, par M. François ;

3. 4 février : Orientation professionnelle et sélection, par Mme Bourdel ;

4. 11 février : Le contrôle des études dans une Ecole nouvelle, par Mme Roubakine.

Les conférences auront lieu à 16 h. 30, au Collège libre des Sciences sociales, 28, rue Serpente, Paris (VIe).

IV

Congrès International de l'Enseignement technique

(*Rome*, 28, 29, 30 *Décembre* 1936)

Les demandes de renseignements, les adhésions et les souscriptions aux compte-rendus des travaux du Congrès sont reçus au Secrétariat du Bureau International de l'Enseignement technique, 2, place de la Bourse, Paris (2e).

Adhésion : 30 fr. français. — Souscription aux compte-rendus : 50 fr. français.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG la-REINE (.. face e lycée)

Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

Pavillon – Grand jardi - S ins m ternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de *l'Académie Française* dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 *m.* (*à* 11 *heures de Paris*)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ECOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497 *Directeur* : R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATERIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13 - GENÈVE (Suisse)

Institut MONNIER

Ecole nouvelle à la campagne

Education et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'Ecole de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **20** fr. : Etranger, **25** fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIIIe

Tél. Anjou 53-71. Chèques Postaux: Paris 1502-69

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3e incluse.

Directrices : M. SOUBEYRAN et C. KRAFFT Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Quai du 4-Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 9 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 a 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VIe)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS,** *ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :*

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : Pyramides, **14.** » — Pyramides à degrés, **12.** » — Cône, **10.** » — Cône à degrés, **12.** » — Boules décroissantes, **8.** » — Les 5 éléments en boîte bordée, **52.** »

BOIS LAQUÉ : Pyramide, **18.** » — Pyramide à degrés, **16.** » — Cône, **14.** » — Cône à degrés, **16.** » — Boules décroissantes, **12.** » Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, **72.** »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

BOIS NATUREL : 6 planchettes carrées, **5.** » — 6 rondelles, **4.** » — 6 anneaux, **6.** » — 6 solides sur tige, **11.** » Les 4 éléments en boîte bordée, **24.** »

BOIS LAQUÉ : 4 jeux de 6 planchettes, **28.** » — 4 jeux de 6 rondelles, **24.** » — 1 jeu de 6 anneaux, **8.50** — 1 jeu de 6 solides sur tiges, **16.** » Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, **75.** »

LE MATÉRIEL GOUAULT

Sucriers décroissants, 4 sujets, **7.** » — Encastrements géométriques, 6 sujets, **8.** » Poupées décroissantes, 5 sujets, **12.** » — Dominos des formes encastrées, 10 dominos, **6.** »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, **8.50**

Les Boules décroissantes à encastrer, **14.** »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1re *Série,* La Journée de l'Enfant, **24.** » — 2e *Série,* Les Jeux de l'Enfant, **24.** »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants Paraît tous le vingt jours. 1 an : 17 fr. 50 — Le numéro : 1 40 (Spécimen gratuit)

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son Comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition. **Envoi sur simple demande de nos Catalogues.**

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
8, *rue de Choiseul, Paris*

Le Gérant : Mlle E. FLAYOL.